Наталия РОЖДЕСТВЕНСКАЯ
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ
Учебное пособие
и основы его профилактики у подростков
генезис

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В пособии представлен психолого-педагогический подход к профилактике и реабилитации девиантного поведения: на основе эмпирических данных раскрыты особенности развития личности в подростковом возрасте, рассмотрены виды и причины девиантного поведения, которые наиболее разрушительны для подростков или достаточно часто наблюдаются в их среде, описаны результаты исследований, выполненных Н. А. Рождественской и ее аспирантами и соискателями, которые внедрены в профилактическую и реабилитационную работу психологических служб. Фактически в книге подводится итог многолетней работы автора в качестве психолога-консультанта, преподавателя психологии и исследователя.

Пособие предназначено для студентов психологических вузов, готовящихся к профессиональной работе по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения». Его можно также широко использовать в рамках магистерских программ профессиональной подготовки студентов по следующим направлениям: педагогическая и возрастная психология, психология развития, общая психология, психология личности и клиническая психология, а также при подготовке педагогов, социальных работников и дефектолов.

Ценно, что автор говорит простым, доступным для всех языком, в силу чего книга представляет интерес и для широкого круга читателей: родителей, общественных деятелей, занимающихся проблемами молодежи, и всех, кто не равнодушен к проблемам воспитания подрастающего поколения.

2-е изд. (эл.).

- Н. А. Рождественская
  - ○
  - ○ Предисловие
  - ○ Глава 1. Психология девиантного поведения
    - ■ Введение в проблему
      - ■ Что такое девиантное поведение?
      - ■ Исследование девиантного поведения в рамках различных научных дисциплин
    - ■ Виды девиантного поведения
      - ■ Химическая зависимость и созависимость
      - ■ Интернет-зависимость и игромания
      - ■ Агрессивность
      - ■ Виктимное поведение

- Буллинг
- Выученная беспомощность
- Депрессии
- Суицидальное поведение и суициды
- Побеги из дома и бродяжничество
- Воровство
- Лживость
- Нарушения сексуального поведения
- Любовная зависимость
- Нарушения пищевого поведения (дисрексии)
- Синдром дефицита внимания и гиперактивности
- Девиантное поведение при акцентуациях характера
  -
  - Контрольные вопросы и задания
  - Рекомендуемая литература

○ Глава 2. Проблема профилактики девиантного поведения
- Введение в проблему: психопрофилактика и психореабилитация
- Особенности развития личности в подростковом возрасте
  - Структура личности
  - Ведущие свойства личности
  - Становление личностных свойств подростков[12]
    -
    - Развитие интеллекта
    - Становление мировоззрения
    - Развитие воли
    - Эмоциональное развитие
    - Характер и его развитие
    - Развитие способностей
- Стратегии понимания личностных особенностей людей
  -
  - Контрольные вопросы и задания
  - Рекомендуемая литература

○ Глава 3. Методики развития и формирования стратегий межличностного познания у подростков
- Введение
- Формирование и диагностика стратегий

межличностного познания
- Методика формирования стратегий межличностного познания (Н. А. Рождественская, А. В. Березина)
- Методика совершенствования стратегий межличностного познания (Н. А. Рождественская)
- Развитие стратегий межличностного познания в тренинге
- Анкета для изучения стратегий межличностного познания у педагогов (Н. А. Рождественская)
- Методика диагностики стратегий познания личностных свойств и поведения человека (Н. А. Рождественская, А. В. Сорин)

- Примеры формирования стратегий межличностного познания
  - Индивидуальная работа с подростками
    -
    - Даниил
    - Антон, Дмитрий, Сергей, Виктор
    - Лада
    - Павел
    - Ольга, Наталья, Татьяна, Елена
    - Константин
    - Анастасия
    - Дарья и Анна
  - Совершенствование стратегий межличностного познания у учителей
    -
    - Контрольные вопросы и задания
    - Рекомендуемая литература

- Заключение
- Литература

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9

- ○ 10
- ○ 11
- ○ 12
- ○ 13

Н. А. Рождественская
Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков

© Издательство «Генезис», 2015

Предисловие

Данное пособие предназначено для студентов, получающих профессиональную подготовку по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения». Специалисты этого профиля – психологи-девиантологи, призваны решать задачи профилактики, коррекции и реабилитации девиантного поведения с помощью психологических методов развития личности и коррекции личностных свойств, обеспечивающих адаптивное (нормативное) поведение. В качестве инструментов практической работы с людьми используются профессиональные знания о личностном развитии и формировании отклонений в поведении, психодиагностические процедуры, психологические развивающие, формирующие и коррекционные программы, а также методы психологического консультирования. В психологическом плане работу девиантологов можно рассматривать с точки зрения двух подходов: психотерапевтического и психолого-педагогического. Отличие первого состоит в том, что клинические психологи, прежде всего занимаются коррекцией, применяя психотерапевтические методы воздействия на болезненные состояния человека, в то время как педагогические психологи концентрируют свое внимание на развитии и формировании личностных свойств, обеспечивающих позитивное отношение к миру, выбор нравственной жизненной позиции, адаптивное поведение и эффективное управление своим эмоциями. Таким образом, усилия клинических психологов направляются на исцеление человека, а педагогические психологи способствуют появлению и усилению внутренних механизмов противодействия девиантному поведению на основе развития личностных образований.

В рамках профессиональной подготовки студенты психолого-педагогического профиля, в частности, детально изучают: 1) различные виды, особенности и причины девиантного поведения в детском, подростковом и взрослом возрастах; 2) теории психического и личностного развития, особенности его проявления на каждом из возрастных этапов становления личности; 3) проблемы психодиагностики[1] (студенты овладевают всем арсеналом современных психодиагностических процедур: психометрическими валидными тестами, проективными методиками, не обладающими большой валидностью, методами качественной оценки поведения и личностных свойств, построенных на основе различных теоретических подходов и теорий); 4) теорию и практику

психологического консультирования и психологического сопровождения личности; 5) психолого-педагогические методы развития, формирования и коррекции личностных свойств; 6) теорию и практику экспертизы различных методов психодиагностики личности, программ, методов и приемов психологической помощи лицам разных возрастов с отклонениями в поведении; 7) приобретают навыки организации и проведения профилактики и реабилитации девиантного поведения; 8) одновременно с подготовкой к практической работе студенты овладевают исследовательскими компетенциями; 9) приобретают навыки педагогической деятельности.

В соответствии с учебным планом изучение специальных дисциплин (специализация) начинается с обязательного курса «Введение в специальность “Педагогика и психология девиантного поведения”», который читается после начальной общетеоретической подготовки студентов в области общей, педагогической, возрастной, социальной и клинической психологии. Основное содержание курса отражено в данном учебном пособии, которое состоит из трех частей.

В первой главе дается определение девиантного поведения, приводится характеристика правовых, морально-этических, возрастных, этнических и религиозных норм поведения. Основной акцент делается на возрастных особенностях поведения, без учета которых невозможно правильно оценить процесс и перспективы развития личности. Девиантное поведение также рассматривается в социологическом, юридическом, психиатрическом, клинико-психологическом, возрастно-психологическом и психолого-педагогическом аспектах.

Анализируются часто встречающиеся отклонения в поведении подростков: химическая зависимость, агрессивность, буллинг, воровство, лживость, бродяжничество, синдром дефицита внимания и гиперактивности, виктимное поведение, депрессия и суицидальное поведение, сексуальные нарушения, любовная зависимость, нарушения пищевого поведения (анорексия, булимия, гиперрексия, т. е. переедание), акцентуации характера.

Во второй главе рассматривается концепция личности, определяющая авторский подход к обеспечению психопрофилактики и психореабилитации девиантного поведения, и преимущественно на материале подростков рассматриваются особенности поведения и психики, служащие ориентирами для оценки содержания, направленности и темпов становления подростковой личности. При этом основное внимание сосредоточено на презентации научно установленных

эмпирических фактов, а не на анализе теорий развития, которые изучаются на предшествующих этапах профессиональной подготовки.

В третьей главе представлены результаты исследований, проводимых группой психологов под руководством автора и направленных на создание диагностических инструментов и изучение возможностей совершенствования межличностного познания как одного из важных условий обеспечения личностного роста в соответствии с современными нормативами развития.

Глава 1. Психология девиантного поведения

Введение в проблему

Что такое девиантное поведение?

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от норм и стандартов, принятых обществом: правовых, моральных, возрастных, этнических и др.

Правовые нормы – это правила, закрепленные в законах государства, которое контролирует их выполнение. Они четко фиксируют права и обязанности гражданина, а также определяют санкции государства при несоблюдении установленных требований. Правовые нормы не противоречат ни друг другу, ни нормам морали.

Моральные нормы – одобряемая и принимаемая обществом совокупность правил, регламентирующих поведение человека и его взаимоотношения с людьми и обществом, которые не закреплены законом. К числу моральных категорий, определяющих поступки человека, прежде всего относятся такие, как «добро», «зло», «совесть», «долг», «достоинство», «честь», «счастье», «смысл жизни». Многие авторы проводят водораздел между моральными и нравственными нормами, которые рассматриваются как совокупность выработанных обществом правил поведения, принятых личностью. Таким образом, *мораль* – свод принципов и образцов поведения, выступающих как система внешних требований, предъявляемых к личности, а *нравственность* определяется эталонами поведения, детерминированными личным опытом человека и выражающими его внутренний императив действовать согласно своим собственным принципам.

Возрастные нормы характеризуют особенности поведения и психики человека в определенном возрасте: младенческом, ранне-детском, дошкольном, школьном, зрелом, пожилом и старческом. Можно говорить о возрастных нормах, существующих на бытовом уровне, которые основаны на многовековой практике взаимодействия людей друг с другом, однако нормативы, применяемые в профессиональной работе психологов и педагогов, прежде всего базируются на научных данных о генезе и поведении человека.

Знание возрастных норм поведения выступает как один из важных инструментов профессиональной деятельности психологов. Трудно представить себе работу практического психолога без опоры на знание законов и этапов развития

личности в целом, а также ее отдельных сфер (побудительной, познавательной, волевой, эмоциональной, коммуникативной). К сожалению, в психологии пока не существует общепринятой периодизации развития личности. Анализ наиболее известных и авторитетных периодизаций (например, психосексуального развития З. Фрейда, психосоциального развития Э. Эриксона, возрастного развития Д. Б. Эльконина) показывает, что периоды развития, выделяемые разными авторами, во многом совпадают, несмотря на то что в их основе лежат разные теоретические представления и о личности, и о сущности процесса развития, и о критериях выделения этапов ее становления (*Выготский,* 1984; *Фрейд,* 1993; *Эльконин,* 1989; *Эриксон,* 1996а; *Marcia,* 1963).

К настоящему времени в рамках каждого из подходов накоплен значительный объем эмпирических фактов, характеризующих нормативные показатели возрастного развития. Знание периодизаций и эмпирических фактов развития позволяет сравнивать состояние и личностные особенности человека с известными нормативными характеристиками возраста, представленными в теориях психического развития. Важно иметь в виду, что в условиях отсутствия универсальной периодизации психологи часто используют несколько периодизаций, построенных на различных представлениях о сущности развития. Такая работа носит *качественный* характер, требует глубоких знаний в области теоретической и практической психологии, а также в смежных областях, например, психиатрии и социологии. Это один из вариантов психодиагностики, получившей название «клинической», в отличие от психометрической диагностики, использующей валидные тестовые процедуры.

В практической психологии психометрический или объективно-нормативный подход не менее распространен. Он основан на сравнении определенных характеристик обследуемой личности с такими нормативными данными, которые предварительно были установлены для разных возрастных групп в масштабных обследованиях, основанных на применении методов математической статистики.

В целом хороших результатов в практической работе достигают профессионалы, умело сочетающие клинический и психометрический подходы к определению особенностей и стадий личностного развития людей, с учетом их возможностей и границ применения.

Следует отметить, что сложность психологической оценки личности в ходе консультативной, профилактической и реабилитационной работы заключается и в том, что нормативы развития, описанные в трудах психологов, не являются раз и

навсегда заданными, поскольку социальные условия жизни людей изменчивы. Так, в последние годы многие молодые люди поступают в высшие учебные заведения, не достигнув нормативного уровня зрелости подросткового этапа развития, который заканчивается в 18 лет (*Эриксон*, 1996а; *Marcia*, 1980), когда в результате разрешения возрастного кризиса смысла жизни юноши и девушки самостоятельно принимают важные решения, определяющие их жизненный путь.

Исследования показывают, что часть современных студентов делают свои жизненные выборы по инициативе родителей, т. е. несамостоятельно, другие еще не завершили стадию принятия решения, и их выборы окончательно не определены, а третьи личностно еще не готовы к обдумыванию своего будущего (*Идобаева, Подольский*, 2012; *Межерицкая*, 2009). Как известно, на следующей стадии развития по мере социализации планы и мечты предшествующего периода конкретизируются в свете реальной жизненной ситуации человека. Однако в настоящее время многие студенты, уже завершающие вузовское обучение, так и не имеют планов относительно своего профессионального будущего, часто из-за этого они испытывают состояние эмоционального неблагополучия и нуждаются в психологической помощи. Организация специальной работы с ними, в ходе которой создаются условия для успешного завершения предшествующего этапа развития, повышает их эмоциональное благополучие и готовность к профессиональной и личностной самоактуализации (*Идобаева,* 2011).

О чем свидетельствует этот факт? Социальная ситуация развития изменилась, и период отрочества затягивается примерно до 20–22 лет? Или это говорит о многочисленных болезнях общества, например, таких, как коррупция, высокий уровень преступности, рост наркотизма, увеличивающийся разрыв между бедными и богатыми, из-за которых молодые люди боятся взрослеть, а их родители, любя и щадя своих детей, поддерживают их в этом? Эти вопросы только поставлены, и науке еще предстоит дать на них исчерпывающие ответы. Пока же можно констатировать небольшой рост исследований, в которых рассматриваются два вида идентичности студентов – личностная и профессиональная, и разрабатываются различные подходы к их формированию. Предлагаются разные методы работы с молодыми людьми, которые способствуют продвижению студентов по линии самопознания и личностного роста: беседы, лекции, практические занятия, тренинги и психологическое консультирование (индивидуальное и групповое) (*Идобаева,* 2011; *Межерицкая,* 2009; *Мельникова,* 2007).

Этнические нормы – правила поведения, существующие в рамках различных этнических групп. Например, в европейских странах никто не осудит девушку и юношу за то, что во время прогулки они держатся за руки. В арабских странах такое поведение осуждается. В то же время двое арабов мужчин, находясь на улице, могут стоять на близком расстоянии друг от друга, держась за руки, и это всего лишь знак дружеских отношений. У европейцев же есть так называемая зона безопасности, примерно на расстоянии вытянутой руки, за которую общающиеся люди не заступают.

Поведение людей определяется и **религиозными канонами**. Например, в православном храме запрещается сидеть, за исключением редких случаев нездоровья или сильного утомления прихожанина. В католическом храме рядами установлены молитвенные скамейки, внизу размещаются низенькие скамеечки, предназначенные для коленопреклонения во время службы. В мечети обувь оставляют при входе, и молитва осуществляется на полу, который устлан коврами, чтобы во время молитвы люди, не опасаясь простуды, могли стоять и преклонять колени. В синагоге молятся стоя или сидя: молящиеся не падают ниц и не становятся на колени, за исключением отдельных моментов праздничных богослужений.

Определенные требования предъявляются и к одежде прихожан. Как известно, практически отсутствуют правила, регламентирующие одежду женщин, входящих в католический храм, главное, чтобы она не была вызывающей. Более строгими правилами руководствуется православная церковь: голова женщины должна быть покрыта, ей запрещено входить в храм в брюках, одежда не должна быть вызывающей. Наиболее строгие правила в мусульманских мечетях. Женская одежда должна закрывать все тело, голову, руки и ноги (неприкрытыми могут оставаться лицо или только глаза, кисти рук и ступни), не быть яркой и не облегать фигуру.

В целом соблюдение нормативов и стандартов поведения, выработанных обществом, является одним из важных показателей состоявшейся социализации личности и одним из важных условий ее успешного функционирования в социальной среде.

Исследование девиантного поведения в рамках различных научных дисциплин

Девиантное поведение – явление сложное и изучается в рамках нескольких научных дисциплин: социологии, криминологии, психиатрии, психологии, педагогики и других. ***В***

психологии девиантное поведение рассматривается как феномен, характеризующий индивида. Как правило, выделяют такие виды отклоняющегося поведения, как агрессивность, садизм, склонность к воровству, лживости и бродяжничеству, тревожность, одиночество, депрессии, аутоагрессия (суицидальное поведение), гиперобщительность, виктимность, стресс, фобии, ревность, гипер– и гипоактивность, нарушения пищевого поведения (переедание, голодание), аномалии сексуального поведения, зависимости, поведенческие ритуалы, навязчивые мысли и двигательные привычки (раскачивание головой или туловищем, обгрызание ногтей, выдергивание волос) и т. д. (*Менделевич*, 2008; *Шнейдер*, 2005; *Змановская*, 2003).

В социологии девиантность рассматривается как «социальное явление, выражающееся в относительно массовых, статистически устойчивых формах (видах) человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (культуре, группе) нормам и ожиданиям» (*Гилинский*, 2004, с. 9). К таким явлениям, получившим в социологии название «девиации», относятся: наркотизм, пьянство, коррупция, проституция, преступность, самоубийства, терроризм. Отличие социологического подхода от психологического состоит в том, что социологи рассматривают девиантное поведение как достаточно распространенный и устойчивый общественный феномен, а психологи – как индивидуальные проявления личности.

Преступность как вид девиантного поведения изучается и ***криминологией*** – наукой, которая рассматривает сущность этого явления, его детерминанты, условия предупреждения и личность преступника.

В юридических дисциплинах, социологии, психологии и педагогике используется понятие «делинквентное поведение». В психологии оно означает противоправное поведение, проявляющееся в действиях, наносящих вред отдельным гражданам и обществу в целом, которое отличается от преступного поведения не столь сильной тяжестью содеянного и карается менее строгими мерами наказания. Понятие «девиантное поведение» шире, чем понятие «делинквентное поведение», и они соотносятся как часть и целое[2].

Как известно, значительный вклад в изучение девиантного поведения внесли специалисты в области детской и подростковой ***психиатрии*** (*Сухарева*, 1959, 1965; *Ковалев*, 1979; *Буянов*, 1988; *Захаров*, 2000), в работах которых представлены полные и содержательные описания различных отклонений поведения и психики детей и подростков. В современной психиатрии многие

виды девиантного поведения рассматриваются либо как отдельное психическое расстройство, либо как составная часть (симптом) определенного синдрома. Для лечения применяются лекарственные препараты, физиотерапевтические средства и методы немедикаментозной терапии. Последние также используются и клиническими психологами, которые избавляют своих пациентов от болезненных симптомов с помощью психологических методов воздействия на людей, т. е. психотерапии.

Практика работы с девиантными подростками показывает, что значительный вклад в оказание им психологической помощи могут внести педагогические психологи, изучающие психологические закономерности становления личности и личностных свойств в условиях *специально организованного воспитательного процесса.* В отличие от педагогических психологов возрастные психологи изучают закономерности, особенности и этапы *стихийного развития* личности.

Большинство девиантов нуждаются в психологически обоснованных воздействиях, способствующих развитию личностных свойств, повышающих адаптационные возможности: позитивного отношения к обществу, себе и другим людям; социального, эмоционального и логического интеллекта, коммуникативных умений, волевых качеств и некоторых других. Успешность их формирования во многом и определяет эффективность как психологической профилактики отклоняющегося поведения, так и реабилитации девиантных подростков. Таким образом, педагогическим психологам, работающим с девиантными подростками, необходимо, во-первых, *уметь* разрабатывать, внедрять и использовать новые психолого-педагогические технологии, способствующие укреплению и усилению здоровых тенденций развития психики как механизма управления деятельностью; во-вторых, *владеть* психологическими методами диагностики развития личности и личностных свойств; в-третьих, *владеть* всей совокупностью научных знаний о девиантном поведении, *знать* его виды, свойства, генез, характер связей с личностными особенностями и социальными факторами (прежде всего семейными взаимоотношениями); в-четвертых, *знать* возрастные нормативы развития, уметь пользоваться ими как психологическими критериями оценки уровня развития людей.

Виды девиантного поведения

Химическая зависимость и созависимость

Зависимость – не поддающееся сознательному управлению влечение человека к определенному объекту, изменяющее состояние его сознания. В качестве предмета влечения могут выступать разные объекты: табак, алкоголь, запахи токсических веществ, наркотики, лекарственные препараты, пища, секс, фанатическая любовь, азартные игры, религиозные практики, Интернет, телевидение, работа, покупки. Каждый вид зависимости проявляется в определенном типе девиантного поведения. Например, неуправляемое переедание, «преследования» объекта любви при любовной зависимости, приобретение ненужных товаров в большом количестве без предвидения последствий при ониомании (шопоголизме) и т. д.

Специалисты называют зависимости *патологическими* влечениями, потому что зависимые люди не могут преодолеть свои желания даже в тех случаях, когда принимают твердое решение не идти на поводу у своих деструктивных потребностей, осознавая, что их действия приносят им непоправимый вред. Важным признаком зависимости также является регулярность деструктивных действий, преобладание душевной боли, страха, стыда и ненависти, отказ от ответственности за происходящее и приписывание причинности зависимого поведения обстоятельствам. Многие специалисты отмечают, что нередко сильная тяга к предмету влечения определяется иллюзией ухода от решения жизненных трудностей и личностных проблем.

Как известно, все зависимости оказывают разрушительное воздействие на человека, однако наиболее опасны ***химические зависимости***, связанные с употреблением наркотиков, алкоголя, лабильных ароматических веществ, а также ненаркотических лекарственных препаратов, которые оказывают губительное воздействие на организм человека: головной мозг, печень, сердце, почки и т. д. Обобщенное название этих веществ – психоактивные вещества (ПАВ). Употребляющие их люди признаются нездоровыми, и их лечение осуществляют врачи-наркологи, т. к. по своему воздействию на человека все виды ПАВ схожи. Иногда термин «наркомания» используется в широком смысле слова и обозначает заболевания, вызываемые зависимостью от ПАВ. Однако если говорить о более строгом применении этого термина, то он обозначает заболевание, определяемое

зависимостью только от наркотиков.

В быту представления о токсикомании сводятся к употреблению токсических веществ, включающих летучие ароматические вещества (ЛАВ), однако это не так. К токсикомании также относится зависимость от таких лекарственных препаратов, как снотворные средства (радедорм), транквилизаторы (феназепам), стимуляторы (сиднокарб), анальгетики (анальгин), средства для лечения паркинсонизма (циклодол), антигистаминные средства (димедрол) (*Бабаян*, 1988).

В классификаторе болезней МКБ-10 все химические зависимости представлены в разделе «Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ» (F10–F19) и классифицируются в зависимости от характера воздействия на человека определенной группы психоактивных веществ[3]. В своей работе отечественные наркологи используют как эту классификацию, так и традиционно употребляемые понятия «наркомания» и «токсикомания» (*Егоров*, 2002).

Несмотря на то что разные психоактивные вещества имеют свои специфические особенности воздействия на человека, можно выделить три стадии развития любой химической зависимости.

Первая стадия характеризуется привыканием к препарату и началом его регулярного потребления. После приема ПАВ человек испытывает состояние эйфории, и все жизненные проблемы, а также сопряженное с ними напряжение отступают на задний план. Постепенно возрастает толерантность к препарату, и чтобы испытать требуемый эффект, человеку необходимо неуклонно увеличивать дозу. При этом сокращается период «релаксации», наступающий после приема препарата, и соответственно увеличивается количество его приемов. Постепенно исчезают защитные реакции организма на токсические вещества (как известно, отравление токсическими веществами может сопровождаться рвотой, тошнотой, зудом, резью в глазах и т. д.). Довольно быстро наступает момент, когда отсутствие в крови ПАВ начинает вызывать депрессивное состояние – резко ухудшается настроение, появляются тоска, тревога и страх, утрачивается интерес к различным проявлениям жизни и все желания концентрируются только на одном – как найти наркотик и избавиться от неприятного состояния. Это означает, что наступила психическая зависимость (*Исмуков*, 2004). «Можно сказать, что психическая зависимость является самым ранним и главным симптомом наркомании и в то же время самым длительным и тяжелым, который проявляется и в

ремиссии»[4] (*Егоров*, 2002, с. 86).

Отличительной особенностью *второй стадии* является физическая зависимость и появление абстинентного синдрома («ломки»), который характеризуется резким ухудшением функционального состояния: повышается мышечный тремор, появляются сильные ознобы, ломота и боли в суставах, мышцах, костях и животе, отмечаются судороги, слабость, тревога, страх, галлюцинации и бессонница. Чем дольше человек принимает ПАВ, тем сильнее его страдания (там же). На этой стадии толерантность к наркотику продолжает расти и достигает своего максимума, увеличиваясь в 100–200 раз; при этом эффект эйфории от приема наркотика заметно слабее, чем был на первой стадии заболевания, практически ПАВ принимается лишь для избавления от физических страданий, порождаемых абстинентным синдромом. При переходе на регулярное потребление наркотика в случае передозировки исчезают защитные реакции (тошнота, рвота, кожный зуд, обильный пот, икота, слюнотечение, резь в глазах), так как организм приспосабливается к данному препарату.

Нарастает интоксикация организма. Круг общения сужается до лиц, также принимающих наркотики, учащаются скандалы в семье; при этом человек не связывает возникновение его проблем с потреблением ПАВ, наоборот, он оправдывает ими прием вещества. На этой стадии уже невозможно преодолеть свой недуг без помощи специалистов, но часто помощь оказывается минимальной, так как человек еще в полной мере не осознает, что он болен. Продолжительность второй фазы обусловливается наркогенностью вводимого вещества, его дозами и методами введения (*Егоров*, 2002, с. 97). Однако это не касается подростков-токсикоманов, у которых первая стадия, минуя вторую, сразу переходит в третью стадию (*Егоров*, 2002; *Личко, Битенский,* 1991).

На *третьей стадии*, характеризующейся истощением организма и деградацией личности, ПАВ становится единственным стимулятором активности организма, переносимость наркотика снижается. Усиливается соматическая патология: выражены повторяющиеся рвоты, хроническая диарея, отсутствие аппетита, сильно снижается вес, падает артериальное давление, замедляется пульс, наступает общее истощение организма, обостряются хронические заболевания разных органов. Падают работоспособность и жизненная активность, возникает апатия, теряется смысл жизни, совершаются суицидальные попытки, происходит окончательный разрыв с друзьями, семьей и социумом, утрачиваются моральные нормы и

при отсутствии дозы велика вероятность совершения уголовного преступления.

Многие авторы также выделяют предварительный этап формирования зависимости, который порождает привыкание к наркотику. На этом этапе происходит «первый контакт» с ПАВ. Часто он связан с обычным человеческим любопытством, желанием узнать, какие необычные ощущения дает его потребление. В ряде случаев молодыми людьми руководит желание не отставать и ничем не отличаться от других участников молодежной группы, предлагающих испытать ощущение «кайфа», даваемое наркотиком. После первой пробы многие больше никогда не принимают наркотики, но немало и тех, кто продолжает экспериментировать с ними. Они пробуют действие разных веществ и быстро втягиваются в потребление одного из них. Для людей, впервые пробующих наркотик, он может выступать как антистрессор или средство, облегчающее сексуальные контакты, или «противоядие» от застенчивости, обеспечивающее легкость межличностного общения, или демонстративный протест против авторитарных родителей, или стимулятор хорошего настроения, веселья, беззаботности и отдыха.

Как отмечает Н. Н. Исмуков, данные медицинских работников показывают, что у подростков в 30–50 % случаев психическая зависимость возникает уже после первого приема наркотика, у остальных – после нескольких приемов (*Исмуков*, 2004). А. Ю. Егоров отмечает: «…зависимость появляется после 3–5 инъекций или интраназального употребления героина, 10–15 инъекций морфина, 30 приемов кодеина. В среднем этап эпизодического введения препарата продолжается 2–3 месяца. Если прием наркотика с самого начала становится регулярным, то период наркотизма сокращается до 1–2 недель» (*Егоров*, 2002, с. 95). В целом водораздел между предварительным и первым этапами проходит по двум линиям: «эпизодичность/регулярность приема наркотиков» и «отсутствие/ наличие психической зависимости».

Необходимо отметить, что приему ПАВ способствует инфантилизм пятнадцати– и шестнадцатилетних подростков, выражающийся в стремлении идти по пути наименьшего сопротивления и уклоняться от самостоятельного принятия решений. Для психологов, изучающих закономерности формирования и развития личностных свойств, это, в частности, указывает на два важных обстоятельства. Во-первых, такое поведение свидетельствует о замедлении темпов личностного развития – прежде всего становления психического механизма принятия ответственных решений (*Эриксон*, 1996а). Во-вторых, в

этой связи особое значение приобретают организация и проведение *систематической* психологической работы с подростками, направленной на развитие личности и поведения. При психологически грамотном подходе к формированию личности число старших подростков, достигающих личностной зрелости, соответствующей их возрасту, заметно увеличивается (*Рождественская*, 2004).

В нашей стране самым распространенным видом наркомании является опиатная зависимость. По данным А. Ю. Егорова, она составляет до 90 % всех наркоманий. С середины 90-х годов прошлого века наибольшее распространение получил героин, вызывающий самую тяжелую форму заболевания. Для опиатной зависимости характерно, что она может возникнуть даже при использовании малых доз, которые в ряде случаев применяются с лечебными целями (*Егоров*, 2002). По данным наркологов, большинство наркоманов доживают только до 30 лет.

В специальной литературе, посвященной изучению зависимости от ПАВ, описаны наиболее общие признаки, по которым можно распознать наркомана. Как правило, поведение подростков, начинающих принимать ПАВ, меняется. Прежде всего они становятся более скрытными, например, говоря по телефону, обязательно закрывают двери, объясняются короткими непонятными фразами, используют речевые шифры. По возвращении домой из школы, с дискотеки, с прогулки в их поведении могут наблюдаться следующие особенности: речь быстрая и возбужденная или невнятная и замедленная (язык заплетается, и речь не понятна); координация движений нарушена, как при алкогольном опьянении, но запах алкоголя отсутствует; часто на вопросы членов семьи отвечают грубостью; настроение подвержено необъяснимым резким и частым колебаниям; действия не соответствуют ситуации; зрачки, независимо от освещения, неестественно узкие или широкие; на венах рук и теле можно найти следы от инъекций. К отличительным признакам наркомана также относятся одежда с длинными рукавами, даже если она не соответствует ни погоде, ни ситуации; неряшливый внешний вид, сухие волосы, отекшие кисти рук.

Необходимо отметить, что часто подростки-токсикоманы употребляют средства бытовой химии, вдыхая испарения некоторых видов клея, растворителей, бензина, лаков, красок, которые содержат ПАВ, воздействующие на центральную нервную систему, вызывая эффект эйфории и помрачения сознания – окружающее пространство «становится» необычным: изменяются звуки, форма и объем предметов, краски. Появляются зрительные

галлюцинации, так называемые мультики, как будто бы проецируемые на экран. «Для ингаляции паров клея (максимальной популярностью с 80-х годов прошлого века пользуется клей “Момент”) используются целлофановые мешки. Мешок прикладывается к лицу, и при достижении опьянения он выпадает из рук, а вытрезвление происходит само собой» (Егоров, 2002). Печальный опыт изучения последствий токсикомании показывает, что даже небольшая передозировка токсических веществ может вызвать судороги, паралич дыхательного центра, потерю зрения, аритмию сердечной мышцы, сердечную недостаточность, отек легких, асфиксию, острую почечную недостаточность, кому. Регулярное применение токсических веществ в зависимости от интенсивности и сроков их использования приводит к снижению интеллектуальной деятельности, умственной отсталости и летальному исходу.

Рассматривая проблемы наркомании, алкоголизма и некоторых других видов зависимости, многие специалисты описывают феномен созависимости. Несмотря на то что он изучается уже достаточно давно, до сих пор отсутствует общепринятое определение этого феномена. В целом следует отметить, что ***созависимость*** прежде всего характеризуется не поддающейся сознательному управлению потребностью в концентрации своих мыслей, чувств и усилий на заботе о другом человеке при отказе от удовлетворения своих собственных нужд и желаний и наличием неконтролируемого желания всегда и во всем соответствовать только его позитивным оценкам.

В работах Дж. Брэдшоу, В. Д. Москаленко (*Bradshaw*, 1988; *Москаленко*, 2002, 2009) и других авторов детально анализируются личностные особенности созависимых людей. Таковыми являются лица, воспитанные в атмосфере эмоционального пренебрежения и отвержения в дисфункциональных семьях[5] и приобретшие в них совокупность личностных свойств и паттернов поведения, способствующих, в свою очередь, появлению дисфункциональных тенденций в создаваемых ими семьях.

Центральным свойством личности созависимых людей является *низкая самооценка,* которая, в частности, определяет их стремление быть полезными своим близким, ухаживать за ними, помогать им. У них не развито чувство самоценности, и они не верят, что могут быть любимыми и уважаемыми людьми только потому, что они люди. Своими заботой, уходом и помощью они «зарабатывают» любовь и уважение, доказывая, что достойны того, чтобы с ними хорошо обращались.

Для созависимых очень важна *внешняя оценка,* которая

немного приподнимает их в собственных глазах. Они постоянно занимаются самокритикой, но критика в их адрес вызывает у них сильное раздражение и гнев, так как всегда рассматривается как «глобальный удар» по личности, а не отдельное замечание, касающееся каких-либо единичных действий, поступков или свойств, безотносительно их характеристики в целом.

По мере деградации члена семьи, принимающего ПАВ, созависимым людям приходится переносить много негативных эмоций, и их *толерантность к восприятию своих переживаний также повышается*: они становятся все более и более терпимы к тому, что с ними происходит. Только так можно вынести то, на что способны потерявшие человеческий облик наркоманы и алкоголики. Однако и их толерантность к своей душевной боли не беспредельна, и тогда она резко падает до низких значений, и они начинают реагировать на пустяки и мелочи.

Как правило, *вытесняются отрицательные эмоции* – вина, стыд, гнев, ярость, ненависть, отчаяние, тревога, страх. Еще в детском возрасте в своей родительской семье у созависимых формируется убеждение, что допустимы лишь позитивные чувства. Так, созависимая женщина исходит из того, что она должна быть доброй и заботливой, и бессознательно отрицает гнев, возмущение и ненависть, которые вызывают у нее скандалы, избиения и оскорбления, инициируемые ее зависимым мужем. *Отрицание – один из наиболее часто используемых созависимыми людьми механизмов психологической защиты.* Вытесненные негативные эмоции могут проецироваться на других людей и бессознательно «прикрываться» такими качествами, как надменность, самодовольство и превосходство над другими.

Отрицаются не только эмоции, но и очевидные факты, поэтому в таких семьях много запретов и умолчаний, а скрытность и неоткровенность порождают подозрительность, враждебность, манипулятивность. Но при этом все члены семьи стараются «сохранять ее лицо» и не выносить сор из избы. Что дает отрицание? Оно позволяет бездействовать, потому что действовать созависимые люди просто-напросто не умеют, т. к. еще в детстве все проявления самостоятельности были сломлены родителями. Они были молчаливыми свидетелями того, как родители безответственно игнорировали очевидное, но при этом умело создавали видимость благополучия семьи и заботы о ближних. В принципе они живут так, как их воспитали.

Такие семьи замкнуты и образуют закрытые системы с весьма жесткими, ригидными и неэксплицированными правилами жизни (плохо/хорошо): запрет на выражение чувств, эмоциональное дистанцирование от своих детей, полное подчинение детей

требованиям родителей, блокировка самостоятельного и ответственного поведения детей, отсутствие родительских образцов такого поведения, нарушение родителями психологических границ детей и друг друга, ранний опыт переживания детьми страха отвержения и небытия.

Мышление этих людей категорично, они не могут использовать вероятностные суждения, осмысляя действительность, и видят мир либо в черных, либо в белых тонах.

Созависимые страдают от навязчивых мыслей о необходимости сделать что-то, чтобы «вытащить из болота» алкоголизма или наркомании близкого человека. Навязчивые мысли о его болезни и путях лечения выполняют защитную функцию. Они создают иллюзию продвижения в решении проблемы, в то время как какие-либо предпосылки к изменению сложившейся ситуации отсутствуют. Они препятствуют осознанию реального положения дел также потому, что признание своей неспособности быть полезным близкому человеку означает для созависимого утрату смысла жизни. Они также позволяют оставить в стороне свои собственные проблемы, вносящие негативный вклад в семейную жизнь, обвинить во всем, что происходит, кого и что угодно, только не самих себя. Это также в определенной мере снимает с них ответственность за воспитание детей и их судьбу.

Навязчивые мысли также прикрывают страх одиночества. Как отмечалось выше, созависимость воспитывается в дисфункциональных семьях. Часто это семьи, в которых один из родителей химически зависим, а второй (созависимый) все свое внимание сосредоточивает на нем, принося себя в жертву. Мысли, чувства, желания, потребности ребенка взрослых близких не интересуют, он просто должен во всем им подчиняться. Авторитарные семьи также порождают созависимую личность, поскольку и в них ребенок вынужден беспрекословно подчиняться воле взрослых, не имея права ни на свои чувства, ни на свои мысли, ни на свои потребности. От него требуется только одно – подчинение и послушание, в противном случае родители демонстрируют недовольство, возмущение, пренебрежение и отвержение.

И в тех, и в других семьях у детей еще на довербальном уровне психического развития появляются ощущение ненужности, страх быть брошенными и страх гибели. *Страхи одиночества и небытия* – еще одна особенность созависимых людей – переживаются в детском возрасте очень тяжело и в сфере бессознательного сохраняются на всю жизнь. Всякий раз, когда во

взрослом возрасте созависимый сталкивается с проблемой разрыва отношений, детские страхи автоматически оживают, и он чувствует, что ему легче продолжать страдать от душевного и физического насилия, причиняемого близким человеком, чем остаться в одиночестве, тем более что он уже привык к ним с раннего детства, а вот жить самостоятельной и ответственной жизнью, отвечать за себя и за других не умеет. Более того, у него есть ошибочное детское ощущение, что если он останется один, то погибнет. При этом рациональные оценки жизненной ситуации не воспринимаются.

Таким образом, в дисфункциональных семьях дети знакомятся с двумя типами родительской личности: угнетателей и жертв, и именно эти паттерны поведения они воспроизведут, когда сами станут родителями. Они будут либо властвовать над членами семьи, либо жертвовать собой, а их дети, так же, как они когда-то, будут страдать от неумения родителей трезво взглянуть на жизнь и ответственно отнестись к себе и своим близким (*Москаленко*, 2002, 2009).

По Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриевой созависимая личность характеризуется неспособностью принимать ответственные решения без помощи других людей, что делает человека несчастным, потому что чужой выбор обычно не соответствует его внутреннему видению себя, окружающей действительности и отношений с ней. Например, нередко выбор специальности в соответствии с желанием родителей часто оборачивается разочарованием и даже ощущением потерянной жизни (*Короленко, Дмитриева*, 2001).

В общении созависимым присущ «прорыв» отрицательных эмоций, вытесненных в сферу бессознательного, который проявляется в виде злости и агрессивности, оставляющих после себя чувство вины и стыда.

Они, как правило, проводят «политику соглашательства», проявляющуюся в принятии мнения значимых людей без всякого сопротивления и анализа ситуации. Это объясняется двумя причинами: во-первых, созависимые не умеют отстаивать свои интересы и защищать свою точку зрения; во-вторых, их действия сковывает страх последствий, которые могут привести к разрыву значимых отношений. Освободиться от этого страха невозможно в силу отсутствия внутренних ресурсов его преодоления, в частности, способности к самопознанию и самостоятельному принятию решений. Со страхом разрыва отношений связан страх отрицательных оценок, неприятие и активное избегание критики.

Еще одной характерной особенностью людей с созависимостью является отсутствие способности составлять и

претворять в жизнь собственные планы и инициативы. Уже на уровне составления плана у созависимых возникают сомнения по поводу того, как будет оценена их активность. По ходу работы они постоянно советуются с окружающими, часто сталкиваются с противоречивыми, малосодержательными и ошибочными мнениями людей, не желающих вникать в проблему, и в результате не доводят начатое дело до конца. Поэтому, как правило, внутренний потенциал этих людей развит недостаточно, и они частично или полностью не реализуют себя в жизни.

Созависимые люди недостаточно развиты духовно и, как правило, входят в категорию так называемых приземленных людей.

Созависимые часто делают то, что им делать неприятно, но они не обращают на это внимания, т. к. стремятся к тому, чтобы понравиться, стать незаменимыми и поддерживать отношения с близкими, без которых они испытывают сильную тревогу и опустошенность. Для них важно определить желание человека и удовлетворить его. Это получается у них хорошо, благодаря развитым способностям разбираться в том, что нравится другим. Они исходят из того, что будут чувствовать себя в безопасности, если будут такими, какими их хотят видеть окружающие. Они переживают разрыв отношений как потерю точки опоры и при этом утрачивают способность правильно оценить реальность. Опасность созависимых отношений состоит в том, что поведенческие стратегии подстраивания и подыгрывания создают среду, способствующую прогрессивному развитию зависимостей у аддиктов, проживающих с ними.

В связи с тем, что внутренний мир (self) у созависимого человека развит слабо, у него отсутствуют механизмы самопонимания и не развита способность по-настоящему переживать свои эмоции, он испытывает значительные трудности в самораскрытии, прежде всего в проявлении чувств и установлении глубоких интимных отношений с другим человеком. В этой связи он нуждается в психологическом контакте с другими людьми, что позволяет избежать чувства внутреннего хаоса. Созависимые лица как бы «прилипают» к другому человеку, без которого им трудно выжить. Одной из характерных черт созависимых людей является отсутствие границ. Они не понимают, где заканчивается их личность и где начинается личность другого человека. Они не могут дифференцировать свои собственные переживания от эмоций близких людей. Если член семьи находится в состоянии угнетения, соаддиктивный человек испытывает аналогичное состояние, не понимая первопричину своего переживания.

Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева отмечают, что общество, образовательные учреждения и другие организации фактически способствуют проведению культурального тренинга созависимости, поскольку в них человека учат думать и чувствовать так, как ему говорят.

Созависимые лица эгоцентричны. Они уверены в том, что все происходящее со значимым другим зависит от их действий. Они ригидны, их трудно в чем-либо переубедить, и при этом они часто стараются произвести ложное впечатление благополучных людей, не имеющих проблем.

Таким образом, созависимость рассматривается как одна из форм аддикций[6], которая является более тяжелой формой, чем аддикции к конкретной активности или агенту (*Короленко, Дмитриева*, 2001).

Интернет-зависимость и игромания

К числу аддикций, получивших широкое распространение среди подростков, относится также интернет-зависимость. Термин «интернет-зависимость» был предложен в 1995 г. доктором Айвеном Голбергом для описания патологической непреодолимой тяги к использованию Интернета.

Американский психолог Кимберли Янг выделила пять типов интернет-зависимости: ***навязчивый поиск в Сети (web-серфинг)*** – бесконечные путешествия по Сети, поиск информации по удаленным базам данных и поисковым сайтам; ***пристрастие к виртуальным знакомствам*** (виртуальному общению) – избыточность знакомых и друзей в Сети; ***навязчивая потребность в Сети*** – игра в онлайновые азартные игры, многопользовательские сетевые игры, неконтролируемые покупки или постоянное участие в аукционах и т. д.; ***компьютерная зависимость*** – навязчивая игра в компьютерные игры; ***киберсексуальная зависимость*** – непреодолимое влечение к посещению порносайтов и занятию кибersексом (*Young*, 1998).

Люди с интернет-зависимостью проводят за компьютером до 18 часов в день, а отказ от Интернета вызывает у них тревогу и эмоциональное возбуждение. Подростки, приобретшие эту зависимость, начинают ограничивать общение с друзьями и родителями и изменяют круг общения, контактируя исключительно с людьми, имеющими те же интересы, что и они. Прежние эмоциональные привязанности перестают для них существовать. Они становятся изворотливыми и лживыми – им приходится скрывать, что ради Интернета они забросили все, что до этого считали важным: учебу, увлечения, спорт, дружбу и т. д.

Как правило, интернет-зависимые настолько погружены в виртуальный мир, что забывают даже о личной гигиене и перестают заботиться о своем внешнем виде, выглядя неопрятно и неряшливо. Многие специалисты отмечают, что нередко интернет-зависимость выступает как симптом других серьезных проблем в жизни человека (например, депрессии или трудностей в общении) (*Войскунский*, 2010). Нередко интернет-зависимые подростки крадут деньги, чтобы иметь возможность материально поддерживать свое увлечение.

Несмотря на то что эта зависимость схожа с увлечением азартными играми, она до сих пор не признана психическим расстройством. Многие специалисты бьют тревогу по этому поводу и проводят исследования, в частности, доказывающие, что для полноценного развития неустойчивой психики подростков интернет-зависимость несомненно представляет угрозу. При этом подчеркивается, что помимо разработки методов лечения уже зависимых людей, большое значение имеет осуществление ранней психолого-педагогической профилактики интернет-зависимости, которая, помимо прочего, должна включать как обучение детей культуре пользования Интернетом, так и повышение психологической грамотности родителей и учителей в вопросах интернет-зависимости.

Справедливости ради следует указать, что многие специалисты считают, что интернет-зависимость отличается от игромании, и по ряду важных параметров интернет-зависимые более сохранны, чем гамблеры (игроманы). На этом основании многие психиатры не рассматривают интернет-зависимость как болезнь. В работе Ф. Г. Щеглова, специализирующегося на лечении игроманов, анализируются различия между гамблерами и геймерами (любителями компьютерных игр). В частности, автор указывает, что первые в отличие от вторых, втягиваясь в зависимость, утрачивают способность распоряжаться деньгами и планировать свой бюджет. «Гамблеров зачастую в магазин за обувью отправить нельзя – проиграют! А даже самого отъявленного геймера – можно!» (*Щеглов,* 2007, с. 47). У геймеров увлечение компьютером сопровождается ростом специфических способностей «в противовес психической и духовной деградации, прогрессирующей у любителей азартных игр» (там же).

Агрессивность

Агрессивностью называется свойство личности, выражающее ее готовность к достижению своих целей посредством насилия и деструкции. Она проявляется в агрессивном поведении,

враждебном отношении к людям и чувстве гнева.

Агрессивное поведение – это мотивированное деструктивное поведение, направленное на людей и любые другие объекты окружающей действительности (животных, объекты природы, предметы культуры и быта), которое проявляется в причинении физических и моральных страданий одушевленным объектам или в порче и разрушении неодушевленных. Агрессивное поведение, направленное на самого себя, называется аутоагрессией. *Аутоагрессия* – это агрессия, направленная индивидом на самого себя и проявляющаяся в склонности к самообвинению, нанесению себе телесных повреждений (вплоть до суицида), психосоматическим заболеваниям и саморазрушительному поведению (алкоголизму, наркомании, выбору экстремальных видов спорта и профессий, сопряженных с опасностью и риском для здоровья и жизни).

Выделяются следующие **виды агрессии**: физическая и вербальная, активная и пассивная, прямая и косвенная (скрытая), враждебная и инструментальная.

К физическим агрессивным действиям относятся: нападение, нанесение ударов (руками, ногами и различными предметами), укусы, царапанье ногтями, дерганье за волосы, избиение, воздействия с помощью средств устрашения и уничтожения (оружия и проч.), пытки. ***К вербальным*** – оскорбления, угрозы, злобные шутки, проклятия, сплетни, клевета, сарказмы, интриги, придирки, обвинения, споры, пререкания, критика, упрямство, негативизм, несогласие.

Активная агрессия – причинение вреда посредством физических или вербальных действий. ***Пассивная агрессия*** – это агрессия, не выраженная в активной форме, которая либо направляется на других людей в социально приемлемых формах, обусловленных особенностями воспитания (споры, несогласие, упрямство, недовольство, критика, негативизм, презрение, отказ от контакта), либо на себя самого (аутоагрессия). Пассивная агрессия формируется по преимуществу в семьях, где наложен запрет на выражение агрессии и/или чувств вообще. Часто пассивную агрессию порождает желание отомстить.

Прямая агрессия представляет собой непосредственное причинение человеку физических или моральных страданий посредством либо нападения на него, либо вербальных оскорблений и/или угрожающих действий: крика, топанья ногами, битья кулаками по столу и т. п. ***Косвенная агрессия*** направлена на принесение какого-нибудь ущерба другому человеку посредством либо физических действий, например, порчи или кражи личных вещей, либо непрямых вербальных

воздействий в виде сплетен, доносов, клеветы и интриг.

Враждебная агрессия направлена на причинение человеку вреда; ***инструментальная агрессия*** является средством достижения какой-либо цели, например, защиты женщины от нападения хулиганов.

По классификации Эриха Фромма, агрессивность делится на **два вида**: биологически адаптивная доброкачественная агрессия и биологически неадаптивная злокачественная агрессивность. ***Биологически адаптивная доброкачественная агрессия*** заложена в филогенезе, свойственна как животным, так и людям, носит взрывной характер, возникает спонтанно как реакция на угрозу и проявляется в действиях нападения или бегства. Ее следствие – устранение самой угрозы либо ее причины. Она направлена на защиту жизни, здоровья, свободы или собственности (если человек живет в обществе, где частная собственность является значимой ценностью). В отличие от животных человек обладает способностью к прогнозированию угроз. Такое предвидение помогает ему успешно устранять их, в то же время мнимые прогнозы и, что еще хуже, манипуляции других людей, включая и политиков, занимающихся «промыванием мозгов» в интересах отдельных социальных групп, часто осложняют или даже разрушают его жизнь (*Фромм,* 2007).

Агрессивность не следует путать с псевдоагрессией. *Псевдоагрессия* – это непреднамеренная агрессия (например, случайное ранение человека во время охоты), игровая агрессия (возникает в ходе спортивных тренировок и соревнований и не сопряжена с деструкцией и желанием убить и насладиться страданиями человека) и агрессия как самоутверждение (продвижение к цели без промедления, без страха и сомнения – решительно, настойчиво и неустрашимо).

Биологически неадаптивная злокачественная агрессивность не заложена в филогенезе, специфична только для человека, приносит биологический вред и социальное разрушение. Она проявляется в абсолютной и неограниченной жажде власти над живым существом, жестоких истязаниях жертвы ради получения удовольствия от ее мучений, воспринимаемых как абсолютная зависимость от мучителя, и в трусости, проявляющейся в готовности беспрекословно подчиняться силе и власти.

Садисты характеризуются душевной импотенцией и отсутствием целеустремленной наступательности. По мнению Э. Фромма, они формируются в обществе, основанном на эксплуатации и неравенстве, и в обстоятельствах, которые этому способствуют. К таким обстоятельствам относится все, что

вызывает страх, например, наказания, они не имеют никакого отношения к проступку, а выбираются произвольно в соответствии с садистскими наклонностями власть имущего. Страх наказания доминирует при выборе мотивов и выступает преградой на пути развития жизненных сил личности. Другим обстоятельством, приводящим к их утрате, является семейная ситуация *атмосферы черствости и душевной глухоты,* порождающая душевное обнищание, когда нет никого, кто бы мог ответить на вопросы ребенка или хотя бы выслушать его. И тогда душа наполняется чувством отчаяния и полного бессилия. *В таких условиях целеустремленная наступательность не развивается и компенсируется стремлением к приобретению власти над другими людьми.* Это, по Фромму, – превращение немощи в иллюзию всемогущества или религия духовных уродов.

Практик и отмечают, что, как правило, жестокость и садизм проявляются по отношению к более слабым: детям, младшим по возрасту или уступающим в физической силе; дедушкам и бабушкам, а также животным.

Как показывают результаты современных исследований, у лиц, склонных к агрессивному поведению, враждебное отношение к людям проявляется в недоброжелательности, неприязни и ненависти. У них сильно развита эмоция гнева, в то время как все другие эмоции развиты недостаточно. В частности, у них плохо развита эмпатия, вследствие чего они не понимают переживаний других людей и не испытывают к ним жалости. Они считают, что все люди относятся друг к другу враждебно, и действия других рассматривают лишь как угрозу или злобный выпад в свой адрес.

Установлено, что агрессивность чаще всего формируется под влиянием родителей, проявляющих в отношениях со своими детьми такие негативные качества, как безразличие, равнодушие, враждебность, авторитарность, жестокость, непоследовательность и непредсказуемость воспитательных воздействий. Такое поведение родителей постоянно вызывает у детей состояние фрустрации[7], а ее кумулятивный эффект является благодатной почвой для возникновения агрессивности или других негативных свойств и состояний.

> Например, бабушка заметила, что ее двенадцатилетняя внучка несколько раз исподтишка с силой ударяла в живот любимую кошку. Анализ семейного воспитания и личностных особенностей девочки показал, что родители налагали слишком много запретов на поведение своей дочери, веселой, живой, развитой девочки. Один из них был для нее просто

невыносим – ей запретили выходить на улицу, поскольку родители с какого-то момента стали бояться, что на нее могут напасть «местные хулиганы». В результате по-человечески понятного, но психологически неправильного поведения родителей у девочки возникло состояние фрустрации, приведшее к образованию патологической реакции жестокости. В то же время при благоприятных условиях воспитания и развития личности агрессия на фрустрацию у детей не возникает (*Берковиц*, 2001).

Еще одним фактором, объясняющим возникновение агрессивности, является пример родителей. Известно, что уподобление и имитация являются важными механизмами формирования личностных свойств. При идентификации ребенка с агрессором агрессивность сформируется тем быстрее, чем чаще авторитетные взрослые поощряют ее проявление.

Следует также помнить, что агрессивность может возникать при некоторых заболеваниях головного мозга и нервной системы. Разумеется, в этом случае требуется медикаментозное лечение.

Виктимное поведение

Виктимность – предрасположенность человека в определенных ситуациях стать жертвой, обусловленная значительной выраженностью ряда личностных свойств. К таким свойствам относятся пассивность, неумение или нежелание отстаивать собственную позицию и брать на себя ответственность, установка на подчинение, несамостоятельность, трусость, чрезмерная доверчивость, неосмотрительность, легкомыслие, наивность, недостаточность опыта, низкая самооценка и чувство вины и т. д.

Как известно, в середине 70-х гг. прошлого века исследования феномена виктимности были подвергнуты резкой критике со стороны феминисток, которые с помощью проводимых ими эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей жертв изнасилований и преступников, доказывали, что «провокативные» свойства жертвы существуют только в воображении преступников, и ставить жертву в положение, при котором на нее возлагается хотя бы частичная ответственность за то, что совершил преступник, означает оправдание его преступления.

Впоследствии за рубежом в рамках данной проблемы появился термин «обвинение жертвы», в настоящее время

выделяются два подхода: один ориентирован на обвинение жертвы, другой – на ее защиту. Так, одни специалисты доказывают, что есть люди, предрасположенные к тому, чтобы в их отношении было совершено преступление, другие утверждают, что подобные рассуждения являются выдумками тех, кому выгодна точка зрения, согласно которой жертва «спровоцировала» преступника. В рамках последнего, помимо прочего, осуществляется «разоблачение» мифов, искажающих восприятие действительности. Подобные исследования проводятся и в нашей стране. Так, в работе Л. М. Моховой, исполнительного директора центра «Сестры», рассматриваются мифы о сексуальном насилии и приводятся реальные факты, опровергающие их. Например, согласно одному из мифов, насильник – это чаще всего незнакомец подозрительной внешности и поведения или «лицо кавказской национальности». При этом женщины исходят из того, что они легко распознают его. «Однако как минимум 45,6 % потерпевших были ранее знакомы с насильником и доверяли ему. В 15 % случаев сексуальное насилие совершают родственники или партнеры жертвы, и лишь менее чем в 4 % случаев насилие совершается лицами «кавказской национальности» (*Мохова*, 2011, с. 18).

Таким образом, понятие «виктимизация» имеет два значения: 1) превращение лица в жертву преступления с момента его начала; 2) повышение уровня виктимности личности. В качестве субъекта и объекта виктимизации рассматриваются как отдельные индивиды, так и социальные группы. Виктимизация является предметом изучения междисциплинарной науки, получившей название виктимология.

Проблема взаимоотношений жертвы и насильника стала предметом изучения в области психологии буллинга.

Буллинг

Термин **«буллинг»** происходит от глагола to bully (англ.) – грозить, запугивать, стращать. Bulling – запугивание, травля. Психологический термин «буллинг», по И. С. Кону, обозначает «запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе» (*Кон*, 2006, с. 15). Буллинг определяется по нескольким признакам: это агрессивное и негативное поведение, которое осуществляется регулярно и всегда направлено на одно и то же лицо. Происходит в отношениях, участники которых обладают неодинаковой властью (субъект буллинга превосходит объект по таким параметрам, как физическая сила, моральная

сила, положение в группе). Это поведение является умышленным.

Выделяется несколько видов буллинга: буллинг в школе; буллинг на рабочем месте; буллинг в армии («дедовщина»); кибербуллинг (насилие в информационном пространстве) (*Ожиева*, 2008). Школьный буллинг проявляется в виде физического (толчки, удары, пинки, и др.) и психического (оскорбления, угрозы, запугивание; распространение клеветнических слухов, оскорбительные жесты, бойкоты, вымогательство и грабеж) насилия, а также в виде оскорблений и унижений с помощью мобильных телефонов и Интернета (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, распространение слухов и др.). Мальчики чаще прибегают к физическому насилию, девочки предпочитают моральную травлю (слухи, изоляция жертвы).

Есть много убедительных примеров, показывающих, что школьный буллинг – явление глобальное и массовое, которое в последние 20 лет затронуло школьные учреждения многих стран мира (*Кон*, 2006).

Так, в книге норвежского психолога Дана Ольвеуса «Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать?» (*Olweus*, 1993) автор отмечает, что буллинг характерен для среднего детства и для младших подростков. Буллеры стремятся к господству и подчинению себе других учеников. Они импульсивны, легко приходят в ярость и часто ведут себя агрессивно по отношению к взрослым, включая родителей и учителей. Сочувствия к своим жертвам буллеры не испытывают. Они имеют нормальный уровень самоуважения и достаточно уверены в себе.

Жертвы буллинга также имеют свои отличительные особенности: они пугливы, чувствительны, замкнуты, застенчивы, не уверены в себе, несчастны и имеют низкий уровень самоуважения. Они склонны к депрессии, нередко думают о самоубийстве, часто не имеют ни одного близкого друга среди сверстников и успешнее общаются со взрослыми. Перечисленные выше взаимодополняющие свойства насильников и жертв, по мнению И. С. Кона, отчасти являются причиной, а отчасти – следствием буллинга. Его жертвами становятся также и дети, испытывающие трудности в учебе, с расстройствами внимания и повышенной возбудимостью.

Нередко буллинг обусловливается экономическим и социальным неравенством детей, а также этническими и культурными факторами.

В целом школьный класс относится к жертвам и агрессорам негативно. Первых, молчунов, не любят за отчужденное отношение к интересам и делам коллектива, вторых – за

агрессивность. В таких случаях часто главным действующим лицом в буллинге фактически выступает коллектив, а агрессор является всего лишь исполнителем групповой воли, хотя, конечно, эта роль доставляет ему злорадное удовольствие, питающее его садистическую потребность в бесконечной власти над другим человеком.

Центром внимания отечественных психологов являются, во-первых, дети-изгои, психологическая помощь им и профилактика отверженности (*Кравцова,* 2005), во-вторых, профилактика агрессивности и методы диагностики и технологии снижения агрессивности у подростков (*Абдулова,* 2008; *Можгинский,* 2008).

Выученная беспомощность

Часто у подростков отсутствуют какие-либо интересы и жизненные планы. Они не только не имеют представления об отсроченных перспективах, но и не умеют планировать текущее время. Их поведение можно назвать полевым. Утром они не знают, что будут делать днем, а днем – что будут делать вечером. Все определяется стихийно, в зависимости от настроений, возникающих в их компании в течение суток. Разговоры о необходимости планирования своей жизни вызывают у них смех, они демонстрируют полное непонимание того, о чем говорит собеседник. Если у таких подростков наблюдаются акцентуации характера и при этом нарушены взаимоотношения с родителями, то вероятность риска пополнить ряды лиц с асоциальным поведением у них резко возрастает.

Чаще всего причиной такого неблагополучия подростков является **выученная беспомощность** (англ. learned helplessness) – состояние человека или животного, при котором индивид не пытается улучшить свое положение, несмотря на то что может это сделать. Поведение индивида характеризуется пассивностью, бездеятельностью, нежеланием реагировать на негативные воздействия, даже когда у него появляется такая возможность. Первооткрывателем феномена является М. Селигман (*Seligman,* 1975).

В настоящее время выделяются два вида выученной беспомощности: ситуативная и личностная (*Циринг,* 2005). Ситуативная беспомощность возникает у человека как временная реакция на травмирующие неподконтрольные ему события. Личностная беспомощность – это генерализованное сложное состояние, характеризующееся прижизненно выработанными установками неудачника (например: «У меня все равно ничего не получится», «Я ни на что не способен», «Я – лузер»), отсутствием

активности, направленной на устранение негативных воздействий, и совокупностью психических особенностей, порождающих пассивность и бездействие, таких как подавленность, апатия, депрессия, пессимизм и др.

М. Селигман выделяет три основные источника беспомощности: 1) опыт переживания неблагоприятных событий, стрессов (травм и потерь в раннем детстве), т. е. опыт отсутствия возможности контролировать события собственной жизни (происходящее); 2) опыт наблюдения беспомощных моделей; 3) опыт отсутствия самостоятельности в детстве.

Т. О. Гордеева (2006) отмечает, что выученная беспомощность формируется у ребенка к восьми годам. Опыт отсутствия самостоятельности в детстве часто формируется родителями, у которых не хватает терпения и выдержки давать возможность своим детям сделать что-либо самостоятельно (например, помыть посуду, собрать конструктор, решить пазл, разобраться в правилах настольной игры и играть в соответствии с ними). Взрослым хочется одним махом решить все задачи и заняться своими делами, поэтому они часто предпочитают делать все за детей – ведь так же быстрее! А дети – экспериментаторы. Ребенок не просто моет посуду. Он заодно исследует свойства мыла, губки, воды и т. д. и посуду моет плохо, но если мыть за него, ему уже никогда не захочется ее мыть – другой делает это лучше его, а он не способен на эту работу. В результате такого воспитания ребенок ничем не интересуется и ничего не хочет делать. Родители приводят его к психологу и просят помочь справиться с этой непреодолимой ленью.

Думается, специалистам в области психологии воспитания еще предстоит соотнести понятия «выученная беспомощность», «лень» и «безволие». А пока с каждой жалобой на лень ребенка приходится разбираться конкретно. На леность детей родители жалуются и при синдроме выученной беспомощности, и при снижении работоспособности у подростков в период повышенной физиологической утомляемости (организм бросает все силы на половое созревание, и резерва для трудоемкой работы психики не остается). В этот период снижается успеваемость, дети много спят, становятся вялыми и в то же время легко возбудимыми. Лень может быть и демонстративной и всего лишь выражать протест подростка против чрезмерной регламентации родителями его поведения, чрезмерного контроля за выполнением навязываемого взрослыми образа жизни и мыслей и авторитарности старших. В этом случае родите ли должны изменить свое отношение к ребенку и перейти на равноправные, партнерские, а не менторские отношения с ним.

Нередки случаи, когда подростки не готовят домашние задания, не отвечают у доски, не пишут контрольные работы в знак протеста против поведения «несправедливого» учителя. Каждый такой случай должен анализироваться. Иногда действительно виноват учитель. Однако поведение подростка может обусловливаться и его капризом, поскольку он привык к тому, что в семье потакают всем его прихотям и родители слишком болезненно реагируют на его обиды. Например, ученик пере стает заниматься после того, как учительница, сделав ему не сколько замечаний, пересаживает его за отдельную парту, чтобы он не списывал диктант у своего соседа.

Подобные инциденты достаточно быстро исчерпываются, если учитель реагирует на капризы детей спокойно и родите ли не усматривают в его действиях профессиональной некомпетентности, а вместе с ним относятся к сложившейся ситуации с пониманием и, еще лучше, с юмором. В практике школьного психолога встречаются случаи, когда родители жалуются на патологическую лень ребенка, которая в действительности обусловлена депрессией.

Ко мне обратился отец 13-летней девочки, которая перестала ходить в школу. Большую часть времени она проводила, лежа на диване, не делая уроков, не помогая по хозяйству. Лежала, отвернувшись лицом к стенке, и на все вопросы отвечала одной фразой: «Не хочется». Отец просил избавить дочку от лени и вернуть в школу.

Познакомившись с девочкой, я обнаружила, что в 13 лет она выглядит на 15–16. Ее история такова. Полгода назад за ней стал ухаживать 18-летний парень. Однажды она не пришла домой ночевать, за что отец ее сильно избил и запретил встречаться с парнем. Тем не менее она продолжала встречаться тайком, и помогала ей в этом ее близкая подруга. Около месяца назад у них произошла ссора с подругой, которая, пользуясь зависимостью девочки от нее, потребовала, чтобы она стала ей во всем беспрекословно подчиняться. Девочка не согласилась, и подруга рассказала ее историю одноклассницам, которые начали ее высмеивать.

С этого момента девочке расхотелось жить. Субъективно она действительно ничего не хотела и не могла делать, пребывая в состоянии полуоцепенения. Лежа на диване, она рассуждала: «Зачем люди живут на свете? Наверное, чтобы быть счастливы ми, веселиться, радоваться жизни. Но ведь жизнь приносит толь ко одни

несчастья. Как жить со зверем-отцом? Почему я должна тайком встречаться с единственным человеком, который меня понимает и любит? Почему на свете есть такие подлые люди, как моя бывшая подруга? Почему я должна постоянно опасаться того, что вдруг сделаю что-нибудь не так? Не лучше ли уйти из жизни?»

Таким образом, отказ ребенка от активности может определяться как выученной беспомощностью, так и другими причинами, которые устанавливаются в процессе психологического обследования.

Депрессии

Депрессия (от лат. depressio – подавление) – аффективное расстройство, проявляющееся в резком снижении настроения, переживаниях тоски, подавленности и отчаяния, ухудшении интеллектуальных способностей (памяти, внимания, мыслительной деятельности), утрате жизненных интересов, торможении физической активности, появлении некоторых соматоневрологических симптомов.

При депрессиях *наблюдаются* также переживания тревоги, безысходности, никчемности, ненужности, одиночества, вины, пустоты, скуки и самоуничижения, пессимистический взгляд на действительность, утрата способности радоваться, пессимизм, мысли о самоубийстве.

Помимо депрессий (больших депрессий), выделяются так называемые ***субдепрессии*** (малые депрессии), характеризующиеся тем, что в поведении человека выражены не все компоненты, необходимые для постановки диагноза. Например, человек не утрачивает интеллектуальной работоспособности, но его ничто не радует, и он постоянно испытывает ощущение тоски и скуки.

Существует много разновидностей депрессий, и среди них наиболее часто встречается ***маскированная или скрытая*** депрессия. В таких случаях основные признаки расстройства либо не заметны, либо отсутствуют. Пациент, как правило, не осознает своего состояния, считает, что у него соматическое заболевание, и нередко длительное время безуспешно лечится от него. У подростков маскированные депрессии могут проявляться через головные боли, энурез, нарушения сна, язвенную болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, бронхиальную астму, экзему и т. д. Наблюдаются также поведенческие расстройства в виде грубости, раздражительности, аутоагрессии, сексуальной распущенности, делинквентного поведения.

В подростковом возрасте наблюдаются все три компонента, характеризующие депрессии взрослых людей: расстройство аффективной сферы, ухудшение интеллектуальной деятельности, снижение физической активности. Вместе с тем подростки, особенно младшие, более ситуативны, чем взрослые, и нередко их реакции на значимые раздражители, тяга к радостям жизни и физическая активность частично или полностью сохраняются, поэтому подростковые депрессии иногда называют «улыбающимися». Такое же поведение демонстрируют дети доподросткового возраста, страдающие от депрессий. После пятнадцати лет все три компонента депрессивного расстройства у подростков выражены лучше.

Выделяют психогенные, экзогенные, невротические и эндогенные депрессии. ***Психогенные*** депрессии порождаются неблагоприятными воздействиями среды; ***экзогенные*** депрессии имеют органическое происхождение (например, при заболеваниях эндокринной системы); депрессии, сопровождающие астеническую, истерическую, ипохондрическую, тревожно-фобическую симптоматику, называются ***невротическими; эндогенные*** депрессии возникают при психических заболеваниях или патологических изменениях характера.

Возникновению депрессий у подростков способствуют следующие *причины:*

глубокие, сильно истощающие, длительные размышления о смысле жизни, других людях и себе, ставшие возможными в результате появления формально-логического интеллекта, формирующегося к 15 годам;

уход из жизни близкого человека;

негативные воздействия дисфункциональной семьи;

развод родителей;

появление в семье отчима или мачехи;

отвержение со стороны сверстников;

отвержение или предательство со стороны любимого или значимого человека;

неудовлетворенность академической успеваемостью;

сильная неудовлетворенность своей внешностью;

инцесты и изнасилования;

суицидальное поведение близкого человека;

неизлечимые заболевания;

обострение чувства одиночества.

На последней причине следует остановиться отдельно, поскольку психологи уделяют много внимания ее изучению. С нашей точки зрения, одиночество – негативное состояние, проявляющееся в подавленном настроении, фрустрации

потребностей – в общении, разделении чувств и понимании значимыми людьми, уверенности в собственной никчемности, ненужности и изолированности. По мнению специалистов, в большинстве случаев переживаемое подростками одиночество способствует развитию рефлексии и размышлениям о себе (*Ремшмидт,* 1994; *Обухова,* 1995; *Рождественская,* 1998).

Следует различать одиночество и переживание уединения, которое рассматривается как окрашенное легкой грустью позитивное переживание, характеризующееся сосредоточенностью на своих мыслях, чувствах, планах и мечтах. Одна из трудностей изучения переживания уединения состоит в том, что многие люди, в том числе и подростки, называют одиночеством переживание уединения. Фактически одним и тем же словом обозначаются два понятия. Исследования показывают, что у подростков до 15 лет переживание одиночества встречается чаще, чем переживание уединения, которое по преимуществу присуще старшим подросткам и часто является этапом выхода из состояния одиночества (*Ким,* 2005; *Малышева,* 2003). После 15 лет одиночество чаще встречается у мальчиков и переживается подростками тяжело и болезненно (там же).

Если подросток боится остаться один, то юноша начинает ценить уединение. Вероятно, это связано с тем, что вхождение в мир взрослых, индивидуализация и сепарация от родителей предполагают физическое уединение в качестве одного из условий этих процессов (*Дубровина*, 1987; *Кле*, 1991), затягивающихся у некоторых людей на долгие годы. Причин этого много, и одна из них – неизжитое чувство одиночества, которое надолго погружает подростков в «мир переживаний». Э. Эриксон, например, считает, что это происходит, если подростку не удается успешно пройти более ранние стадии развития, в результате чего остаются неразрешенными возрастные психические кризисы предшествующих этапов онтогенеза (*Эриксон*, 1996а).

Исследования многих авторов показывают, что большая часть подростков не испытывает сильных негативных переживаний одиночества. По нашим данным, с одиночеством сталкивается каждый третий или шестой подросток (данные расходятся, так как получены на разных выборках, с помощью разных диагностических процедур и, по-видимому, при разной мере доверия исследователю со стороны респондентов) (*Ким*, 2005; *Малышева*, 2003; *Рождественская*, 2004).

На основе изучения философской, психологической, художественной и публицистической литературы мы выделили ряд причин, обусловливающих возникновение чувства

одиночества у подростков.

Первая из них связана с осознанием себя уникальной, неповторимой, ни на кого не похожей личностью. И. С. Кон отмечает, что отрочество и юность являются самым коллективным, общительным и одновременно самым психологически одиноким возрастом жизни (1986). Переживание уникальности порождает мысли о том, что в принципе люди не могут до конца понять друг друга, в силу чего каждый человек обречен на одиночество.

Вторая причина обусловлена отсутствием у подростка достаточного количества межличностных контактов со сверстниками и/ или негативным опытом общения с ними (*Божович*, 1968).

Третья причина, приводящая к обострению чувства одиночества в подростковом возрасте, связана с экзистенциальным подростковым кризисом «смысла жизни», описанным как в трудах психологов, так и в литературных произведениях (*Достоевский*, 1957; *Кле*, 1991; *Эльконин*, 1989). По Н. Бердяеву, осознание глубокого смысла своего бытия происходит в тишине собственной души человека (*Бердяев*, 1990). Как правило, мысли о смысле жизни наводят на человека тоску, печаль, тревожность. Такое экзистенциальное явление присуще всем людям, но наиболее остро оно воспринимается тонкими натурами (*Буянов*, 1988).

«После полусознательного детства, когда никакие вопросы не встают в воображении, – вспоминала Т. Л. Сухотина-Толстая, – передо мной вдруг раскрылась необъятная область мысли, до тех пор от меня скрытая. Поднялись вопросы, никогда не приходившие в голову ребенка, каким я была до сих пор. Вопрос жизни и смерти, отношение к религии, к родине, к родителям, братьям и сестрам, к прислуге; вопрос денег, искусства, отношения полов – во всем этом приходилось разбираться. И разбираться самой, одной. Чужой опыт мне был не нужен… В ранней молодости чувствуешь себя всесильной и в своей гордой самонадеянности не хочешь ничьих советов и указаний, хочешь все решить самостоятельно. Не хочется верить в то, что человеческий разум ограничен, а в конце концов упираешься в непроходимую стену и приходишь в отчаяние, ищешь, не веря в то, чтобы не было ответов на поставленные вопросы… А когда убеждаешься в этом, теряешь всякую охоту продолжать эту нелепую жизнь, смысла которой не видишь. Приходит мысль о самоубийстве, и если не приводишь эту мысль в исполнение, то только из трусости или из смутной надежды, что какое-нибудь разрешение существует и, может быть, мне посчастливится его

найти…» (*Сухотина-Толстая*, 1981, с. 159).

Удивительно, что такие слова принадлежат дочери Л. Н. Толстого, знатока человеческих душ, прекрасно описавшего свои переживания в отроческие годы. Лев Николаевич не мог облегчить искания своей дочери не по тому, что не хотел этого сделать, и не потому, что не замечал ее душевных мук. Просто в определенные моменты жизни сближение взрослых с подростками оказывается весьма трудным де лом из-за определенных особенностей психики последних.

В-четвертых, принудительное удержание подростков в каких-либо группах также может обострять одиночество (*Хараш*, 2002; *Литвак*, 2001). Этот феномен наблюдал известный психолог А. А. Бодалев в детских домах. Наблюдаемые им дети не имели возможности оставаться наедине с собой, и поэтому неудовлетворенная потребность в уединении порождала у них мысли о непонимании окружающими их личностных особенностей (*Бодалев*, 1983, 1996).

В-пятых, отвержение ребенка родителями в раннем возрасте, отсутствие внимания со стороны семьи в период становления личности приводят к возникновению у подростка оценки себя как ненужного, изолированного, никчемного существа. Подростки с такой самооценкой глубоко переживают одиночество и нуждаются в психологической помощи (*Захаров*, 2000; *Фигдор*, 1998).

В-шестых, одиночество могут переживать подростки с депрессией, не вылеченной в детском возрасте (*Личко*, 1983, *Буянов*, 1988; *Прихожан*, 2000).

В зависимости от обстоятельств и силы воздействия причины, обусловливающие возникновение депрессии и чувства одиночества, могут приводить к самоубийствам. В информации, представленной Интерфаксом России в «Газета.ru» 16 февраля 2012 года, отмечается, что, по данным ЮНИСЕФ, «уровень депрессии среди подростков России находится на отметке 20 %, тогда как в западных странах он не превышает 5 %… Сейчас в России фиксируется рост заболеваний детей и подростков психическими расстройствами и расстройствами поведения, отмечено увеличение смертности… Эта цифра в три-четыре раза превышает аналогичные показатели большинства стран европейского региона».

Опасность глубоких депрессий у подростков состоит в том, что проблемы в области межличностного общения даже после лечения имеют у них тенденцию к сохранению. Прежде всего это касается трудностей общения с членами семьи и сверстниками. Депрессия может повториться, перейти в хроническую форму и

проявиться во взрослой жизни (*Мафсон, Моро, Вейсман, Клерман*, 2003).

Суицидальное поведение и суициды

Суицид – это добровольное лишение себя жизни, или самоубийство.

Суицидальное поведение включает в себя демонстративные попытки покушения на самоубийство (демонстративный суицид), суицидальные покушения (суицидальные акты, не завершившиеся летально по причине, не зависящей от суицидента) и внутренние и внешние суицидальные проявления. К внутренним относятся антивитальные переживания (отсутствие желания продолжать жизнь в сложившихся обстоятельствах); пассивные суицидальные мысли (фантазии на тему своей смерти вообще); суицидальные замыслы и намерения, пресуицид (повышенная готовность к суициду). Внешние суицидальные проявления характеризуются суицидальными попытками и завершенным суицидом.

Подавляющее большинство подростков не хотят умирать. Вместе с тем они страдают от сильной душевной боли и очень хотят от нее избавиться. Они ищут выход из создавшегося положения и в конце концов приходят к выводу, что уход из жизни – единственный способ избавить себя от страданий. После этого начинается подготовка к самоубийству: намечаются дата и время его осуществления; окружающие получают намеки на предстоящее событие в виде таких высказываний: «Скоро вы от меня избавитесь», «Через некоторое время я перестану вас беспокоить», «Меня никто не любит, зачем мне жить на этом свете». С точки зрения специалистов, подростки таким образом не выражают желание свести счеты с жизнью, а взывают к помощи. Помимо этого, есть много других признаков, указывающих на то, что подросток находится в группе суицидального риска. Это и склонность к прослушиванию грустных мелодий, и внезапная смена настроения (от состояния эйфории до переживания беспомощности, чувства одиночества, отчаяния), и приведение в порядок своих дел (например, выполнение ранее запланированных действий и возврат старых долгов), и примирение с давними врагами, и раздаривание личных вещей, и многое другое.

Выделяется **четыре вида** суицида: истинный, демонстративный, аффективный и скрытый. ***Истинный суицид*** характеризуется продумыванием и принятием решения, разработкой плана, намеренной подготовкой и исполнением, именно такое поведение и описано выше. ***Демонстративный***

суицид – это и попытка привлечь внимание к своим проблемам, и способ своеобразного манипулирования другими людьми. Многие суицидологи считают, что «среди подростков самоубийства часто носят демонстративный характер, в том числе – шантаж. Большинство эксцессов совершаются после ссор с родителями и сверстниками, а также как бравада или обряд “братания”. Более 49 % суицидальных действий совершаются на фоне аффективных реакций или психических расстройств» (Профилактика…, 2011, с. 10). Чаще такое поведение наблюдается у незрелой и истероидной личности. В подростковом возрасте демонстративные суициды опасны, если их оставляют без внимания и при этом, например, говорят подростку, что у него не хватит духа сделать то, что он попытался сделать. Именно подобные провокации могут спровоцировать завершение суицида, хотя первоначально подросток хотел лишь привлечь к себе внимание. При демонстративном суициде поведение чаще всего проявляется в виде порезов вен, отравления неядовитыми лекарствами, инсценировками повешения. ***Аффективный суицид*** совершается в результате события, вызвавшего состояние аффекта, характеризующегося сверхвысоким уровнем эмоционального возбуждения, суженностью сознания и воли (например, после семейного абьюза со стороны близкого родственника).

Согласно одной версии, к ***скрытому суициду*** прибегают люди, не считающие, что самоубийство – достойный уважения способ решения проблемы, но в то же время не нашедшие другого выхода из трудной жизненной ситуации. По второй версии, при скрытом суициде имеет место навязчивый страх перед неизбежностью смерти в будущем. Специалисты отмечают, что бессознательно выбирается «маскированный» суицид – это и сверхбыстрая езда на автомобиле, и занятия экстремальными видами спорта, и предпочтение профессиональной деятельности, сопряженной с опасностью для жизни, например, работа в горячих точках, и даже наркотическая зависимость. Такие люди ни с кем не делятся своими страхами и переживаниями, поэтому часто ни близкие, ни профессионалы не могут распознать их склонности к суициду. К их числу могут относиться и подростки-экстремалы, увлекающиеся так называемым прицепингом и катающиеся на крышах и сцепках вагонов.

В настоящее время в специальной литературе широко используются термины «самодеструктивное», «саморазрушающее» и «самоповреждающее» поведение, которые не имеют однозначной трактовки. Многие авторы рассматривают суицид как крайнюю точку взаимопереходящих форм саморазрушающего

поведения.

Многие авторы указывают на увеличение числа самоповреждений среди детей, особенно в развитых странах. Наиболее часто они наблюдаются у подростков после 12 лет. При этом девочки принимают большие дозы лекарства, часто не представляющие угрозу жизни, а мальчики прибегают к более опасным методам (*Егоров, Игумнов*, 2005).

Побеги из дома и бродяжничество

Бродяжничество – социальное явление, проявляющееся в непрерывном и хаотичном передвижении человека с одной территории на другую. Как правило, бродяжничающие люди существуют за счет попрошайничества и краж.

Психологический и педагогический опыт работы с бродяжничающими подростками показывает, что к такому образу жизни многие из них приходят не в одночасье, хотя и такие случаи также бывают. Большинство имеют семью и постоянное место жительство или проживают в интернатах.

Как показано в ряде исследований, посвященных изучению особенностей поведения детей, убегающих из дома, они воспитываются в неблагополучных конфликтных семьях в ситуации безнадзорности либо авторитарной власти родителей, жестко регламентирующих каждый шаг подростка, заставляющих его действовать только по их строгим предписаниям и игнорирующих его собственные желания и интересы. За отклонение от предписаний дети подвергаются различным наказаниям, включая избиения.

Первые уходы из дома, как правило, носят протестный характер, когда и без того негативная обстановка в семье еще больше ухудшается. Первоначально дети уходят из дома чаще всего на один день и ночью располагаются в местах, которые были ими «открыты» во время совместных дворовых игр с друзьями, как правило, такими же выходцами из неблагополучных семей. Это заброшенные дома, чердаки, подвалы, недостроенные строения.

Если первый кратковременный побег не изменяет семейную обстановку в благоприятном для подростка направлении, что чаще всего и происходит, дети начинают убегать из дома на большее количество дней. Их примеру начинают следовать их друзья, помимо этого, они знакомятся с уже бродяжничающими детьми, рассказывающими им о преимуществах «вольной» жизни. Достаточно быстро создается детский коллектив, который начинает жить своей жизнью, и уходы из дома перестают

выполнять функцию протеста против семейных скандалов, становясь средством времяпрепровождения участников побегов. Дети начинают согласовывать свои действия и одновременно на небольшие сроки оставляют свои семьи в соответствии с совместно разработанными планами.

Постепенно сроки пребывания вне дома увеличиваются, и в конце концов подростки отрываются от знакомой среды и начинают бродяжничать.

По данным Л. А. Грищенко и Б. Н. Алмазова, бродяжничающие подростки – дети непростой судьбы и не принимают в свой клан тех, кто присоединяется к ним из-за любопытства и желания заставить родителей переживать. Они отдают должное хорошим взрослым и не допускают в свой круг капризничающих баловней. В своей среде они демократичны и коммуникативны, легко идут на контакт с себе подобными «чужаками» из другой местности, но при этом живут кражами и попрошайничеством, быстро научаются лгать и изворачиваться, унижать и унижаться, проявлять агрессивность. Они легко идут на сближение с уголовной средой, употребляют токсические вещества, «прибегают к сексуальным отношениям в их цинично обнаженной и извращенной форме» (*Грищенко, Алмазов*, 1988, с. 20). Чувство риска у них ослаблено. «Мальчики бывают склонны к жестоким развлечениям над собой и другими, испытывая волю болезненными и травматичными экспериментами: прижигают кожу, наносят самопорезы, делают татуировки и др.» (там же, с. 21).

Среди бродяжничающих подростков также много личностно незрелых детей. Нередко их бродяжничество объясняется прежде всего сенсорной жаждой, потребностью к получению новых и ярких сенсорных впечатлений – зрительных, слуховых, вкусовых и тактильных, – которая проявляется в период полового созревания. Вторая причина связана с нежеланием заниматься рутинными школьными занятиями, требующими от них определенной усидчивости и трудолюбия (*Буянов*, 1986).

Часто подростки убегают из интернатов. Некоторые авторы отмечают, что девочки убегают из дома реже, чем мальчики, и чаще мальчиков сами возвращаются домой. Многие подростки возвращаются домой и в интернаты, где они проживали до побега, благодаря действиям полиции. В зависимости от обстоятельств, в которых воспитываются подростки, побеги могут многократно повторяться.

Инфантильные дети неоднократно сбегают, так как их манит свободная жизнь, лишенная всяких социальных ограничений. Объясняется такое поведение педагогической запущенностью

детей. После 18–20 лет по мере взросления и приобретения жизненного опыта и личностной зрелости у большинства побеги из дома встречаются редко (*Буянов*, 1986).

Другая картина отмечается при наблюдении за подростками, убегавшими из дома в знак протеста, если они вновь возвращаются в психотравмирующую ситуацию. Прежде всего у них укрепляется уверенность в том, что многие люди к ним относятся несправедливо. Постепенно они начинают использовать побег в ответ на незначительные замечания, укоры и требования. У них ухудшается характер, они становятся недоброжелательными, подозрительными и в любых мелочах видят плохое отношение к себе. Появляются агрессивность и конфликтность. Побеги из дома становятся все менее психологически понятными и объяснимыми. Происходят глобальные изменения личности, носящие во многих случаях необратимый характер (*Буянов*, 1986).

Важно отметить, что при возвращении домой и в школу подростки отказываются от поведения, приобретенного в период бродяжничества. Если подростки не крали до побега из дома, то они по-прежнему не крадут у товарищей по школе, не попрошайничают в собственном дворе и ведут себя в статусе учащегося «как все» (там же).

Выше речь шла о мотивированных побегах. Однако побеги бывают и немотивированными; они могут возникнуть вследствие органического заболевания головного мозга, шизофрении, эпилепсии и психопатии, когда человек не может мотивировать свой уход из дома. В таких случаях дромомания (неудержимая тяга к бродяжничеству) рассматривается как один из симптомов психического расстройства, которое лечится в специальном психиатрическом стационаре.

Воровство

Выделяется несколько причин, по которым подростки совершают кражи.

Как отмечают многие специалисты в области подростковой психиатрии, некоторые подростки биологически предрасположены к воровству и для искоренения этого недостатка необходимо сочетать организацию правильных воспитательных воздействий с меди каментозным лечением (*Буянов*, 1986).

Встречаются такие случаи, когда в воспитательной работе по профилактике воровства в большей мере нуждаются сами родители, нежели их дети. Некоторые родители наказывают

детей не за то, что они совершили акт кражи, а за то, что сделали это неумело и были пойманы с поличным.

Хорошо известны случаи, когда подростки совершают преступление лишь из желания самоутвердиться. Например, сын обеспеченных родителей крадет бутылку пепси-колы в магазине, чтобы его одноклассники убедились в том, что он смелый человек и достоин быть принятым в их компанию.

Дети и подростки воруют у людей, которых они ненавидят и/или которым они хотят отомстить за что-либо, а также по принципу: «Украли у меня, украду и я».

> Известны случаи использования воровства как средства манипуляции. Например, интеллектуально развитая школьница 14-ти лет начала открыто красть вещи у младших школьников. Объяснить свое поведение она отказывалась. В школу вызвали родителей. Пришел отец (мать находилась в загранкомандировке). Оказалось, что отец много работал и домой приходил поздно, в результате девочка была предоставлена сама себе. Когда он узнал, по какому поводу его пригласили в школу, он был шокирован. Ничего подобного ни когда в семье не было. От психологического обследования дочери он отказался, но обещал разобраться в причинах ее поведения и уделять ей больше внимания.
>
> Кражи больше не наблюдались. Через какое-то время я оказалась в учительской, когда эта школьница разговаривала оттуда со своим отцом по телефону. По репликам девочки было ясно, что отец должен был задержаться на работе, а ей этого очень не хотелось. В конце разговора она сказала: «Ты можешь, конечно, и задержаться, но ведь и вещи могут снова начать пропадать у детишек».

Иногда кражи совершают инфантильные дети, с которыми никто в классе не хочет дружить. Они делают это, что бы на них обратили внимание. Например, мальчик 13-ти лет раздаривал своим одноклассникам карандаши, ручки, пеналы, украденные им у детей из других классов (*Рождественская*, 1998).

Лживость

Реакции самоутверждения, чувство мести, желание манипулировать людьми, а также инфантильность являются причинами не только воровства, но и лживости подростков.

Так, подростки с сильно выраженной реакцией самоутверждения нередко, мягко говоря, приукрашивают рассказы о своих по хождениях, чтобы получилось поинтереснее и посмешнее. Многие стремятся произвести на собеседников хорошее впечатление, выглядеть в их глазах исключительной личностью: «крутым парнем», «бывалым человеком», «неотразимой красавицей», «большой умницей» и т. д.

Инфантильные, со слабой критичностью дети нередко заражены хлестаковщиной. Они лгут потому, что им нравится сам процесс вранья. Приумножение своих достоинств, создание себе определенной репутации могут отступать у них на второй план. «Они выдумывают фантастические истории, к ним ника кого отношения не имеющие; по ходу рассказа мгновенно импровизируют, забывая о деталях и необходимости хоть как-то связывать концы с концами в своем рассказе. Их легко разоблачают, но они не смущаются и продолжают врать как ни в чем не бывало» (*Буянов*, 1986, с. 116).

Иногда подростки придумывают какие-то события и «передергивают» известные факты, сознательно обманывая, как они считают, простаков. Они получают большое удовольствие, если люди верят в их россказни, нередко рассматривая свою способность к обману как средство манипулирования людьми. Иногда среди старшеклассников встречаются интеллектуально развитые, озлобленные и скрытные дети с весьма изощренными приемами манипулирования, строящегося на интригах и тонком обмане людей.

Как известно, подростки обидчивы, самолюбивы и в определенных случаях безжалостны. Бывает, они оговаривают людей. Например, девятиклассник необоснованно обвинил уборщицу школы в воровстве детских вещей из школьной раздевалки, мстя ей за то, что она сообщила в администрацию школы, что группа подростков, к которой он принадлежал, после окончания уроков проводит время на чердаке.

Встречаются случаи, когда лживость ребенка возникает как защитная реакция на собственные жизненные проблемы.

> Например, девочка 12-ти лет говорила неправду, когда ее спрашивали о матери. С ее слов было известно, что отца у нее нет и живет она с матерью, которая о ней заботится. В какой-то момент у этой школьницы упала успеваемость и классный руководитель пригласил ее маму прийти в школу, сделав в дневнике девочки соответствующую запись. Несколько раз школьницу спрашивали, показывала ли она свой дневник маме? Она

отвечала, что мама просматривает дневник ежедневно и что в школу она обязательно придет, но сейчас у нее много работы и она очень устает. На деле оказалось, что девочка видит свою маму очень редко. Мама – одинокая женщина, больше всего мечтающая устроить свою личную жизнь. Она часто сходится с мужчинами и живет у них. Иногда даже начинает строить новую семью в других городах. Но затем в какой-то момент наступает разочарование в новом друге, и она возвращается домой. Но вот на горизонте появляется новый кандидат в мужья, и мама вновь исчезает. А девочка живет то у бабушки, то у тети, то у маминой подруги.

Анализ переживаний девочки показал, что она испытывает чувство отчужденности и изолированности. Самооценка девочки оказалась на самом низком уровне. Так, на просьбу психолога показать, каково ее место на шкале хороших и плохих людей, она поставила себя значительно ниже отметки, на которой находились самые плохие люди (разбойники, бандиты, хулиганы, воры).

Естественно, эта девочка не может не вызывать сочувствия. Она нуждается в поддержке специалистов (да и просто добрых, тактичных людей), которые способны помочь ей обрести веру в себя, в свои силы. Не задевая больных струн ее души, ей нужно объяснять, что ложь не лучший способ преодоления трудностей, есть другие, гораздо более эффективные и разумные методы решения своих проблем.

Иногда подростки сохраняют склонность к фантазированию, характерную для детей младшего возраста. Они придумывают неправдоподобные истории, в которых отводят себе главную роль. По мере взросления этот вид лживости проходит.

Нередко лгать и клеветать подростка заставляет страх насилия и наказания.

Подводя итог, следует указать, что, по мнению специалистов, в большинстве случаев агрессивность, воровство, лживость и другие отклонения в поведении детей и подростков обусловлены негативной семейной ситуацией и состоянием общественной морали в целом.

Нарушения сексуального поведения

Нарушения сексуального поведения (непатологические и патологические) у подростков проявляются различными формами

половой активности. «Наиболее часто встречаются онанизм, петтинг, орально-генитальные контакты, ранняя половая жизнь, промискуитет» (*Егоров, Игумнов*, 2005).

Разграничение девиаций на непатологические и патологические затруднительно и во многих отношениях условно. Они выделяют девять критериев их различения: доминирование извращенной формы сексуального поведения; патологическая зависимость от сексуальных переживаний, носящих характер навязчивостей и компульсий, ограничение круга эротических реакций; выраженность сексуальных фантазий, стимулирующих половую изощренность; отсутствие функционального единства между партнерами, обесценивание партнера до уровня сексуального раздражителя; промискуитет и анонимность половых актов; учащение половых актов с одновременным ослаблением чувства удовлетворенности после них; периодичность возникновения сексуальных потребностей; прогредиентность течения, в результате чего извращения становятся стереотипами поведения. В качестве критериев нормы полового поведения называются: различие пола, зрелость, взаимное согласие, стремление к достижению обоюдного наслаждения, отсутствие ущерба здоровью, отсутствие ущерба обществу (там же).

В психологической и педагогической литературе, посвященной исследованию проблемы сексуального поведения современных подростков, нередко обсуждается подростковый онанизм, раннее начало половой жизни, гиперсексуальность и промискуитет. Американские и канадские психологи обращают внимание также на то, что многие учащиеся средних школ практикуют оральный секс. При этом только 60 % американских подростков относятся к оральному сексу как к сексу (*Райс, Долджин*, 2010). В социологической литературе рассматривается проблема детской и подростковой проституции, которая изучается как одна из неприглядных сторон жизни современного общества.

И. С. Кон пишет: «В подростковом и раннем юношеском возрасте мастурбация является массовой. У мальчиков она быстро нарастает после двенадцати лет, достигая своего “пика” в пятнадцать-шестнадцать лет, когда ею занимаются 80–90 % мальчиков. Девочки начинают мастурбировать позже и делают это реже» (*Кон*, 2001, с. 103). Большинство специалистов в области отклонений сексуального поведения сходятся во мнении, что умеренная мастурбация в юношеском возрасте безвредна и способствует снижению повышенной половой возбудимости, обусловленной гиперсексуальностью, характерной для данной

возрастной группы (*Кон*, 2001; *Егоров, Игумнов*, 2005).

Онанизм наблюдается как у практически здоровых людей, так и является формой психического заболевания. Непатологические и патологические формы мастурбации различаются тем, что особенностями последних являются отсутствие интереса к другому полу при наличии мастурбационных эксцессов, публичность мастурбации, активное вовлечение сверстников другого пола и родителей в обсуждение мастурбационных потребностей и ощущений (*Егоров, Игумнов*, 2005).

Проблема раннего полового созревания также весьма часто обсуждается в специальной литературе. Отмечается, что современные подростки начинают половую жизнь раньше, чем подростки прошлых поколений. Например, по данным Р. Комера, около 20 % тинейджеров в возрасте 15 лет уже имеют сексуальные отношения, к 19 годам их число достигает 80 %. «Большинство сексуально опытных тинейджеров занимаются сексом только с одним партнером. Но взрослея, многие обзаводятся по крайней мере двумя сексуальными партнерами. По-прежнему часто у подростков складываются длительные отношения без секса. Половина сексуально опытных девочек занимаются сексом раз в месяц или реже. У сексуально опытных мальчиков временной промежуток между половыми контактами может составлять до полугода» (*Комер*, 2007, с. 394).

Влияет ли раннее половое созревание на сексуальные отношения подростков? Влияет, но в гораздо большей мере они определяются другими факторами. Подростки начинают ухаживать не столько вследствие собственного сексуального созревания, сколько в соответствии с культурной нормой своей возрастной группы: «Пора влюбляться! Пора ухаживать!» (*Кон*, 2001).

«Неупорядоченные частые половые контакты подростков нередко оказываются следствием длительного растления и совращения детей взрослыми, в результате чего у них развивается пассивная подчиненность старшим и более активным партнерам. В таких случаях промискуитет склонен закрепляться в стереотип и становиться формой сексуального поведения» (*Егоров, Игумнов*, 2005, с. 358).

Отмечается, что на появление сексуальных аддикций влияет ранняя сексуальная травматизация в детстве: инцест формирует у ребенка убеждение, что он представляет интерес только как сексуальный объект. Ребенок плохо относится к себе самому и не верит, что окружающие могут относиться к нему хорошо. Появляется убежденность, что секс – это единственное средство избегания социальной изоляции (*Егоров, Игумнов*, 2005).

Для сексуальных аддиктов характерны проекции своих недостатков на других людей и отрицание своих проблем. Помимо механизма проекции, они используют механизм рационализации и рассуждают примерно так: «Без секса в моем организме возникает такое напряжение, которое мешает мне функционировать эффективно». При воздержании у них наблюдаются симптомы отмены, характерные для химической зависимости: дисфория, тревога, трудности концентрации внимания.

Если у людей, вступивших в пору половой зрелости, гиперсексуальность проявляется в безудержном стремлении к перманентной смене полового партнера, то в детском возрасте она характеризуется ранним пробуждением сексуальности, выражающимся в сексуально окрашенных действиях, играх, рисунках, вопросах, разговорах, сквернословии, подглядывании за обнажением, уринацией или дефекацией лиц противоположного пола. Однако при этом многие психиатры сходятся во мнении, что чем младше ребенок, тем большую осторожность следует проявлять при отнесении подобных действий к разряду сексуальных (*Егоров, Игумнов*, 2005).

В настоящее время в благополучных семьях родители по-разному относятся к раннему проявлению сексуальных потребностей своих детей. Одни считают важным оттянуть начало половой жизни и с учетом индивидуальных особенностей детей помогают им найти занятия по душе, тем самым способствуя сублимации сексуальной энергии в деятельность, в которой они могли бы получить признание сверстников и разряжать избытки накопившейся энергии. Нередко такие дети занимаются зрелищными видами спорта, танцами, спортивными играми, игрой на музыкальных инструментах. Зная, что интересы у подростков неустойчивы, особенно в начальный период увлечения чем-либо, родители поддерживают детей морально, укрепляя в них уверенность в том, что все у них получится.

Есть другая категория родителей, которые считают, что не стоит идти против «природы». Они не поощряют раннюю половую связь подростков, но и не препятствуют ей, если это происходит на фоне романтических отношений. Как правило, у них доверительные отношения с детьми и они достаточно легко держат под своим контролем сексуальную жизнь подростков (ведь они им «все» разрешают), формируя у них способы взаимодействия с представителями противоположного пола и помогая ориентироваться в непростых отношениях с ними.

В данном случае речь идет о двух группах благополучных родителей, заботящихся о воспитании своих детей и имеющих

свои собственные устоявшиеся взгляды на сексуальную сторону жизни современного человека.

К сожалению, многие родители не готовы к осуществлению сексуального воспитания детей. Они испытывают большие трудности при обсуждении сексуальной проблематики, стараются избегать разговоров с детьми на «такие» темы и сами не способны соотносить понятия «секс», «любовь», «душевная и телесная близость». В вопросах освоения взаимоотношений полов их дети «брошены на произвол судьбы» и вынуждены многое постигать на собственном опыте, который нередко оказывается горьким и запоздалым. Неправильное поведение родителей может приводить к возникновению у подростков любовной зависимости, которая переживается очень тяжело.

Большой, сложной и многослойной проблемой является детская проституция. Ее причины прежде всего связаны с социальным неблагополучием людей, однако не последнее место занимает проблема сексуального злоупотребления детьми. В 98 % случаев детской проституции дети ранее подвергались сексуальному насилию (Руководство… 1997).

Е. М. Черепанова подчеркивает, что сексуальному насилию подвергается большое число детей и подростков. В возрасте до 14 лет сексуальному насилию подвергается 20–30 % девочек и 10 % мальчиков. 25 % насильников не знакомы с жертвами, но 75 % – знакомы детям. В 45 % случаев насильники состоят в родственных отношениях с детьми; наиболее часто насилие совершается отцом, отчимом, опекуном и реже – братом или дядей. 30 % насильников не являются родственниками, но ребенку знакомы (друг брата, любовник матери или бабушки) (*Черепанова,* 1997).

У подростков, перенесших насилие, по сравнению с детьми, не пережившими этого опыта, «наиболее общими симптомами были депрессия, уходы, суицидальное и самоповреждающее поведение, соматические жалобы, противозаконные действия, побеги из дома и злоупотребление наркотическими веществами» (Руководство… 1997, с. 58).

Проблема семейного насилия детей многоаспектная и должна рассматриваться в социально-культурном и психологическом аспектах, в рамках которых анализируются факторы риска окружающей среды, семьи и индивида (*Зиновьева, Михайлова,* 2003).

Любовная зависимость

Любовная зависимость – это патологическая тяга к

существованию с объектом любви в симбиотических отношениях, характеризующихся следующими признаками. Любовные аддикты тратят непропорционально много времени на объект аддикции. Навязчивые мысли о любимом человеке превращаются в сверхценную идею, а ожидания в отношении него носят нереальный характер. Любовный аддикт думает и заботится о себе и своих близких только в связи с аддиктивными отношениями, о других сторонах своей внутренней и внешней жизни он забывает (*Короленко, Дмитриева,* 2001).

Описан один из механизмов становления любовной аддикции. Как правило, любовный аддикт в детстве подвергается длительной эмоциональной депривации. Он воспитывается либо сверхзанятыми, либо эмоционально дистантными, либо не испытывающими привязанности к нему родителями, которые постоянно оставляют ребенка на попечение других людей, предпочитая общению с ним работу, дружеские посиделки, шопинг, алкоголь, путешествия и пр. Такое воспитание приводит к формированию комплекса неполноценности, в основе которого лежит убеждение ребенка в том, что он настолько плох, что заслуживает лишь то, что имеет. Тяжесть переживаний компенсируется развитием воображения и фантазирования, выполняющих функцию отвлечения от стрессогенной действительности. Основываясь на сюжетах и образах героев сказок, мифов и легенд, ребенок придумывает избавителя, с приходом которого сказка станет былью и душевная боль пройдет (там же).

В соответствующее время в жизни аддикта появляется любовный объект, с которым завязываются симбиотические отношения, проявляющиеся в ощущении единства с ним и слиянии границ собственного Я и Я партнера. Два человека начинают функционировать как единое Я. Такие отношения сильно эмоционально насыщенны и не могут продолжаться долгое время.

При этом у любовного аддикта на уровне сознания выражен страх покинутости, заставляющий его идти на что угодно, лишь бы его не оставили, поэтому он может многое вытерпеть, проявляя высокий уровень толерантности (*Короленко, Дмитриева*, 2001).

В сфере бессознательного действует страх интимности. «В прошлом опыте любовного аддикта не было близких, основанных на взаимном доверии и сопереживании интимных отношений, и поэтому он не знает, как функционировать в их рамках. Семья, в которой воспитывался аддикт, не создала модель таких отношений, возможности обучиться этому мастерству в другом

месте у него не было, фигуры-заменители, которые могли бы помочь в приобретении подобных навыков, отсутствовали, и в результате такой человек чувствует себя в глубинных отношениях неестественно, боится того, что не справится с ними, опасается своего неуклюжего, грубого и неуверенного поведения, которое оттолкнет от него другого человека» (там же, с. 75). Такие родители чаще оказываются и неудачными супругами, поскольку не могут построить полноценных близких и равноправных отношений с другим человеком из-за страха душевной интимной близости или стремления к полному растворению в другом человеке, который не готов к симбиотическому сосуществованию.

Любовный аддикт бессознательно выбирает партнера, который не может быть интимным. Часто это человек с аддикцией избегания, у которого на уровне сознания превалирует страх интимности, и он боится, что при вступлении в интимные отношения он потеряет свободу и окажется под контролем. На уровне бессознательного – страх покинутости, который заставляет поддерживать отношения.

Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева считают, что существует **три вида** аддикций отношений: сексуальные, любовные и избегания. В качестве предпосылок возникновения аддикций выступают общие личностные особенности, среди которых проблемы с самооценкой, неспособность любить себя, трудности в установлении границ между собой и другими (они либо позволяют контролировать себя, либо пытаются контролировать других), навязчивости в поведении и эмоциях, тревожность, неуверенность в себе. В силу схожести черт любовный аддикт и аддикт избегания тянутся друг к другу, и, как правило, они не увлекаются неаддиктами, которых считают скучными и непривлекательными. Вместе с тем отношения между ними носят напряженный, конфликтный и тяжелый характер (там же). Это – отношения созависимости.

С точки зрения А. Ю. Егорова и С. А. Игумнова (2005), созависимые отношения могут наблюдаться между друзьями, родителями и детьми, мужьями и женами, профессионалами и клиентами.

Любовная аддикция встречается и у подростков. Часто она проявляется в стремлении к полному растворению в другом человеке, которого симбиотическое сосуществование рано или поздно начинает тяготить. В результате возникает конфликт, и отношения разрываются. В отдельных случаях расставание с любимым человеком может служить причиной самоубийства подростков.

В целом, опираясь на имеющиеся в специальной литературе

данные, следует отметить, что рассмотрение проблемы профилактики сексуального развития и воспитания осложнено по ряду причин. Во-первых, у современных подростков и юношей при раннем половом созревании отстают процессы развития личностной и социальной зрелости. Во-вторых, сексуально дети развиваются неравномерно, и можно говорить о раннем, нормальном и задержанном (или замедленном) сексуальном развитии. В-третьих, взгляды родителей на сексуальную сторону жизни, определяемые их уровнем культуры, прошлым сексуальным опытом, моральными и религиозными принципами, по-разному воздействуют на подростков. В-четвертых, в настоящее время подростковая сексуальность «подогревается» влияниями сексуальной революции, произошедшей на постсоветском пространстве. Сексуальность человека стала рассматриваться как одно из важнейших свойств человека, по которому оцениваются публичные люди, начиная от спортсменов и заканчивая главами государств.

В этой связи, а также по причине распространения в стране СПИДа и наркомании, что облегчает случайные сексуальные контакты, необходимо проводить сексуальное просвещение подростков, но при его осуществлении целесообразно разбивать возрастной поток детей на группы, работающие по программе, имеющей по крайней мере две модификации, одна из которых адресуется подросткам с опытом сексуальных отношений, достаточно активно интересующимся этим вопросом, вторая – тинейджерам без опыта сексуальных связей. Возможно, при этом следует учитывать пожелания родителей. Дело в том, что родители нередко жалуются психологам на преподавателей, которые в слишком «откровенной форме» рассказывают о половом акте детям, неготовым к восприятию этой информации, которая их сильно смущает, а многих даже пугает.

Нарушения пищевого поведения (дисрексии)

«Под **пищевым поведением** (выделено мной. – *Н.Р.*) понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию» (*Менделевич,* 2008, с. 103). К числу наиболее часто встречающихся **нарушений пищевого поведения** у подростков относятся: психическая (нервная) ***анорексия*** – снижение веса посредством сокращения количества потребляемой пищи вплоть до полного отказа от нее; ***булимия*** – безудержное переедание, отказ от еды и избавление от нее посредством вызывания рвоты и других мер;

компульсивное переедание[8], или ***гиперрексия*** (повышенный аппетит).

Важная отличительная особенность больных ***анорексией*** состоит в том, что они сильно худеют, но какими бы худыми ни были, продолжают голодать, считая себя слишком «толстыми». Это происходит из-за искажения восприятия собственного тела и потери аппетита, так как длительная практика голодания постепенно приводит к исчезновению физиологического чувства голода, наступающего в результате торможения определенных психомоторных и вегетативных рефлексов.

Аппетит исчезает не сразу. Анорексия начинает формироваться, когда на передний план выходят мысли о несовершенстве своей внешности. Часто они порождаются требованиями, предъявляемыми людям наиболее значимыми членами семьи, чаще это мать, или семьей в целом. Логика рассуждений примерно такова: «Человек достоин любви и уважения только тогда, когда он достигает во всем совершенства, включая и внешний вид». Такие представления подкрепляются и соответствующими интроектами[9], усвоенными в раннем детстве, например: «Любить можно только такую девочку, которая легко справляется со всеми своими проблемами». Эти установки часто подкрепляются социальными стандартами, внедряемыми в сознание подростков mass media, например: «90–60–90 – прямой путь к жизненному успеху». В этой связи хотелось бы отметить, что социальный фактор играет большую роль в образовании анорексии. До недавнего времени в нашей стране мы жили по логике: «Хорошего человека должно быть много» – и анорексия встречалась сравнительно редко, а в Америке, живущей по голливудскому стандарту успеха «90–60–90», – чаще. Как только этот принцип стал доминировать в российской молодежной среде, число девушек, заболевающих анорексией, значительно возросло. Это опасно, потому что у анорексиков самый высокий показатель смертности среди лиц, страдающих психическими расстройствами.

Итак, *психологическими социальными предпосылками* формирования анорексии являются склонность к перфекционизму[10], сверхценные идеи, например, идея всемогущества, сильный страх полноты, большая неудовлетворенность своей внешностью, а также современные социальные стандарты красоты, устанавливаемые законодателями моды. Как отмечают многие специалисты, помимо психологических и социальных факторов, анорексия обусловливается также совокупностью генетических и биологических причин.

Желая «усовершенствовать» свою фигуру, анорексики концентрируют все силы на борьбе с излишками веса: сначала они полностью отказываются от высококалорийных продуктов, а в дальнейшем сокращают прием пищи все больше и больше вплоть до полного отказа от нее. При этом они часто используют слабительные средства, вызывают рвоты, занимаются изнурительными физическими упражнениями. Вся жизнь больных анорексией сосредоточена на коррекции веса, от этого зависит их настроение и самооценка: потеря веса переживается как радость и даже эйфория, наоборот, набор веса снижает настроение, усиливает страх полноты, вызывает гнев, порождает самообвинение в слабом управлении своим пищевым поведением и в конечном счете ведет к ужесточению диеты.

При анорексии происходит значительное *ухудшение состояния здоровья*: наблюдается постоянная слабость, сердечная аритмия, спазмы мышц, плохой сон, выпадение волос, сухость и бледность кожного покрова, запоры, нарушения обмена веществ, гормональные сбои, нарушение менструального цикла, депрессия. Если не проводить лечение, больные доводят себя до полного истощения или дистрофии, и тогда летальный исход неизбежен. Лечение сложное, долгое, со срывами и ремиссиями.

Анорексию не следует путать с ***невротическим снижением аппетита***, или ***невротической гипорексией***, внешние проявления которой похожи на проявления нервной анорексии. В обоих случаях наблюдается снижение веса и аппетита, однако во втором случае причины обусловливаются влиянием стрессогенных факторов, которые понятны и объяснимы, их устранение положительно влияет на восстановление аппетита. Для гипорексического расстройства характерно отсутствие у больного сверхценных идей, понимание им причин болезненного состояния, адекватное отношение к нему как к фактору риска для здоровья и искреннее желание вылечиться. Анорексия выступает как один из симптомов ряда органических заболеваний, например, желудка и полости рта; это расстройство может возникать вследствие интоксикации организма. В этих случаях анорексия не носит невротического характера.

Большую роль *в лечении анорексии* играет психотерапия. При этом одни специалисты используют когнитивную психотерапию, целью которой является замена ошибочных установок, породивших и поддерживающих болезнь, более адекватными жизненными принципами. Другие применяют когнитивную психотерапию в сочетании с телесно-двигательной психотерапией. Исходя из того, что у аноректиков нарушен образ тела и телесные ощущения, у них развивается тактильная

чувствительность, восприятие отдельных участков тела и восприятие тела в целом.

Булимия – циклическое невротическое расстройство. Его характерные *признаки*: появление приступообразного компульсивного чувства голода и переедание, когда человек не чувствует насыщения и за короткий промежуток времени съедает такое количество пищи, которое здоровый человек не способен съесть; возникновение сильного чувства вины за безудержное «обжорство» и обострение компульсивной потребности избавиться от съеденного, удовлетворяемой с помощью вызываемой рвоты и других средств; воздержание от еды с помощью диет и голодания. После периода воздержания вновь появляется компульсивная тяга к пище, и весь описанный выше цикл повторяется. По мере развития болезни количество булимических циклов за единицу времени увеличивается (два и более циклов в неделю). За таким поведением стоит сильный страх поправиться, поскольку вес и фигура являются наиболее важными факторами, обусловливающими отношение больных людей к себе. При этом они постоянно думают о еде и тратят большие суммы денег на продукты питания. Как правило, булимики скрывают от окружающих свой недуг, так как осознают неадекватность своего пищевого поведения, в то же время они в полной мере не понимают, насколько опасно их заболевание. В отличие от аноректиков булимики выглядят здоровыми, многие из них имеют излишки веса. Тем не менее болезнь сильно подрывает их здоровье и может явиться причиной смерти. Постоянный прием человеком огромного количества пищи в очень короткий промежуток времени не реже двух раз в неделю на протяжении длительного времени (от нескольких месяцев до нескольких лет) на этапе переедания, использование клизм, мочегонных и слабительных средств на этапе очищения, усиленные физические нагрузки и постоянные жесткие ограничения в еде и даже полный отказ от нее на этапе голодания – все это наносит постоянные сильные удары по сердцу, печени, пищеводу, почкам. Переживание собственной несостоятельности и вины за неумение овладеть своим пищевым поведением провоцирует развитие депрессии, алкоголизма, наркотизма и некоторых других психических отклонений, в частности, булимики склонны к импульсивному рискованному поведению и причинению себе вреда.

Булимия объясняется разными *причинами*: генетическими, психологическими, социальными. От этого заболевания страдают и женщины, и мужчины, но у последних оно встречается реже. По наблюдению врачей, булимия появляется еще в школьном

возрасте и поддается лечению, важным компонентом которого является психотерапия.

Как отмечается в исследовании И. Г. Малкиной-Пых, можно наблюдать эмоциогенное, экстернальное и ограничительное поведение. ***При эмоциогенном поведении*** увеличение количества принимаемой пищи стимулируется не действием физиологической потребности в ней, а эмоциональным дискомфортом: раздражением, плохим настроением, подавленностью, злостью, фрустрацией, стрессом, обидой, разочарованием, скукой, досадой, одиночеством. К эмоциогенному поведению относятся также пищевые кутежи (компульсивное переедание) – «четко локализованные во времени довольно короткие повторяющиеся приступы переедания, которые длятся не более двух часов» и «синдром ночной еды» (*Малкина-Пых*, 2008, с. 90).

Как известно переедание приводит к ожирению. Специалисты различают алиментарное ожирение, обусловленное избыточным приемом пищи, и патологическое ожирение, наступающее в результате нарушений эндокринной системы человека, приводящих к изменениям жирового обмена. При алиментарном ожирении переедание можно рассматривать как психическую зависимость, которая выполняет функцию коррекции психического состояния, подобно курению и приему алкоголя.

Следует отметить, что при состоянии тревоги, страха и гнева аппетит растет только у некоторых людей, у многих он может падать.

Экстернальное пищевое поведение направлено на удовлетворение внешних стимулов (хорошо накрытый стол или яркая реклама пищевых продуктов), а не внутренних, поступающих из пустого желудка.

Самоограничительное пищевое поведение определяется как чрезмерное бессистемное самоограничение приема пищи, сопровождаемое периодами переедания, поскольку придерживаться столь строгой диеты долгое время невозможно.

Механизмы возникновения пищевых нарушений связываются исследователями с физиологическими процессами, в частности, нарушением трансмиссии серотина в структурах головного мозга, однако в полном объеме они до конца еще не выяснены. На развитие нарушений пищевого поведения влияют некоторые особенности личности: например, высокая подверженность стрессам и тревожность (*Малкина-Пых*, 2008).

Пищевое поведение оценивается как адекватное или девиантное в зависимости от множества параметров. Двумя наиболее важными из них являются место, которое занимает

прием пищи в иерархии ценностей человека, и количественные и качественные показатели питания.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) характеризуется нарушениями (дефицитом) внимания, повышенной двигательной активностью и импульсивностью. К *нарушениям внимания* относятся, в частности, трудности его удержания и снижение избирательности, а также повышенная отвлекаемость с частыми переключениями с одного занятия на другое, забывчивость. Многие учителя отмечают, что такие дети не слушают объяснений, а «витают в облаках». Они часто не знают, что задано на дом, делают много нелепых ошибок при решении математических задач, например, путают знаки или забывают о них, с пропусками списывают математические выражения с доски и т. д. При письме пропускают буквы, пишут существительные в именительном падеже, когда требуется использовать другой, не дописывают слова и целые предложения. Они постоянно теряют вещи, тетради и книги. Во время выполнений целенаправленных действий (игр, домашней работы, уроков) плохо сохраняют в памяти задания и/ или инструкции.

Гиперактивность проявляется в непрекращающейся двигательной активности, неусидчивости и суетливости. Гиперактивный ребенок не может находиться в спокойном состоянии: например, на уроках он то вертится и пытается разговаривать с соседями, то раскачивается на стуле, то барабанит пальцами по столу, то встает и подходит к окну, чтобы посмотреть, как работает подъемный кран, то что-то перебирает в портфеле, то перелистывает книги и тетради, то начинает дергать за волосы учеников, сидящих впереди него, и сразу же забирается под парту, а там развязывает своему соседу шнурок от ботинка и быстро выныривает обратно, то начинает охоту за летающей мухой и т. д. Часто гиперактивные дети быстро и много говорят, энергично размахивают руками и перебирают ногами, особенно если они взволнованы; они мало приспособлены к участию в играх, не требующих физического активности.

Импульсивность выражается в необдуманности своих действий и неосознаваемости их последствий, например, во время уроков ребенок выкрикивает ответ, когда у доски отвечает другой ученик; он всех перебивает, не в состоянии ждать своей очереди; бесцеремонно вмешивается в дела и разговоры других людей; без каких-либо причин присоединяется к дракам и ссорам. Если гиперактивный ребенок чрезмерно вспыльчив и драчлив, то

может проявлять агрессивность и жестокость и за эти качества подвергаться остракизму или буллингу в коллективе сверстников.

На усталость и утомление дети с СДВГ реагируют повышением гиперактивности, поэтому специалисты рекомендуют школьным учителям по возможности опрашивать таких детей в начале учебного дня и в начале урока. Замечено, что успешность их деятельности повышается, если они часто получают обратную связь. В ситуациях новизны и заинтересованного отношения к определенному материалу эти дети более сосредоточенны. Они также лучше работают один на один с учителем, чем в группе сверстников.

Интеллект у этих детей сохранен, но, как правило, их академические успехи ниже, чем их способности, т. е. если потенциально они могут учиться на «отлично», то реально учатся на «хорошо», если могут учиться на «хорошо», то учатся на «хорошо» и «удовлетворительно» и т. д.[11] При сохранном интеллекте, даже в тех случаях, когда он оказывается на невысоком уровне, гиперактивные дети способны хотя бы «на тройку» усвоить учебную программу за счет того, что все процессы, в том числе и познавательные, протекают у них очень быстро, и даже при сильной расторможенности внимания они не утрачивают способности «схватывать» новый материал. К сожалению, встречаются случаи, когда гиперактивные дети становятся двоечниками, получая так называемые дисциплинарные двойки, которые ставятся им скорее за непоседливость, чем за знания. Справедливости ради необходимо отметить, что многие школьные учителя хорошо приспосабливаются к особенностям гиперактивных детей, когда понимают истоки их неадекватного поведения.

Пик гиперактивности приходится на 6–7 лет с обратным развитием к 15 годам, однако отвлекаемость и импульсивность могут сохраняться и в более зрелые годы. СДВГ чаще встречается у мальчиков, чем у девочек.

По DSM-IV выделяют **тритипа** СДВГ. ***Смешанный тип:*** гиперактивность в сочетании с нарушениями внимания. Это самая распространенная форма СДВГ. ***Невнимательный тип:*** преобладают нарушения внимания. Этот тип наиболее сложен для диагностики. ***Гиперактивный тип:*** преобладает гиперактивность.

Многие авторы отмечают, что причины СДВГ до сих пор не установлены, однако наиболее часто этот синдром связывают с микроорганическими поражениями, «…которые возникают в результате кислородного внутриутробного голодания головного мозга, микродородовой травмы и приводят к минимальной

мозговой дисфункции (ММД). Отсутствуют грубые органические очаговые повреждения, но есть множество микроповреждений коры и подкорковых структур головного мозга» (*Гарбузов,* 1991, с. 97).

В. И. Гарбузов отмечает, что у гиперактивных детей нарушена работа структур, отвечающих за произвольность поведения: анализ поступившей информации, принятие решения, планирование и организацию деятельности. Именно по этой причине родителям гиперактивных детей рекомендуется вести размеренный образ жизни, придерживаться одного и того же распорядка дня и, главное, погружать своих детей в условия планирования, организации и выполнения деятельности, а также контроля за ее выполнением. Это нужно делать совместно с ребенком и во время подвижных игр, и во время прогулок, и при решении различных бытовых задач (уборке помещения, покупке новых вещей и т. д.). У таких детей эти процессы плохо формируются стихийно по мере психического развития, как это происходит у их сверстников без нарушений психики, поэтому необходимы специальные усилия взрослых по их формированию, хотя очевидно, что это требует значительной самоотверженности со стороны родителей.

Те же самые причины обусловливают и феномен *гипоактивности,* хотя о ней говорят гораздо меньше. Объясняется это тем, что она встречается реже, чем СДВГ, и гипоактивные дети так не мешают школьным учителям и одноклассникам, как гиперактивные дети (*Гарбузов,* 1991; *Кольцова,* 2003).

Девиантное поведение при акцентуациях характера

По данным подростковых психиатров, многие подростки с девиантным поведением имеют так называемые **акцентуации характера** (*Личко,* 1983), при которых наблюдается усиление отдельных черт, проявляющееся в болезненном реагировании на определенные воздействия при сохранении устойчивости к другим. А. Е. Личко выделяет **несколько типов подростковых акцентуаций**: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный.

Гипертимные подростки отличаются хорошим настроением, большой подвижностью, общительностью, разговорчивостью, неудержимым интересом к событиям и фактам действительности, чрезмерной самостоятельностью и склонностью к различным выдумкам. Они устремляются туда, где «кипит жизнь», быстро адаптируются к новой ситуации и легко могут попасть в

асоциальную группу. Серьезную опасность для них представляет алкоголизация. Реакция эмансипации выражена отчетливо, в силу чего с родителями, педагогами, воспитателями легко возникают конфликты.

Подростки циклоидного типа характеризуются попеременной сменой двух состояний: субдепрессивного и гипертимной активности. Циклоидность начинает проявляться в начале или конце полового созревания. Субдепрессивная фаза характеризуется снижением настроения, апатией, раздражительностью, упадком сил. Обычно состояние меняется через 1–2 недели, и начинается период гипертимной активности. Однако по мере развития акцентуации у подростков периоды подъема активности появляются реже. Увлечения отличаются нестойкостью – в субдепрессивные периоды их забрасывают, в период подъема находят новые или возвращаются к прежним. В субдепрессивной фазе серьезные жизненные неприятности могут провоцировать суицидальные попытки. В периоды подъема наблюдаются склонность к эмансипации, реакции группирования со сверстниками и алкоголизация в компаниях. Делинквентность, побеги из дому, знакомство с наркотиками мало свойственны циклоидам.

Лабильный характер отличается крайней неустойчивостью и изменчивостью настроения. У подростков оно может меняться на противоположное в зависимости от разных факторов, например, неожиданно начавшегося дождя или удачного комплимента и т. п… Они способны на глубокие чувства, на большую и искреннюю привязанность. Лабильные подростки ценят знаки внимания: благодарности, похвалы и поощрения. Порицания и выговоры могут приводить их в состояние беспросветного уныния. Настроение часто и резко меняется, но от него зависят и самочувствие, и аппетит, и сон, и трудоспособность, и желание побыть одному или среди людей. Будущее и прошлое то расцвечивается радужными красками, то представляется серым и унылым. Неприятности и несчастья лабильные подростки переносят плохо, испытывая реактивные депрессии и тяжелые невротические срывы. Реакция эмансипации у них выражена весьма умеренно.

Главными чертами ***астено-невротической акцентуации*** являются повышенная утомляемость, склонность к ипохондричности и раздражительность. Раздражение легко направляется на окружающих и столь же легко сменяется раскаянием и даже слезами. Делинквентность, побеги из дому, алкоголизация и другие нарушения поведения подросткам астено-невротического типа не свойственны.

У подростков ***сенситивного типа*** с детства проявляется пугливость и боязливость. Они испытывают робость и застенчивость среди посторонних и незнакомых людей и не склонны к легкому общению. Слабым звеном сензитивных личностей является отношение к ним окружающих. Непереносимой для них оказывается ситуация, когда над ними насмехаются или их начинают подозревать в неблаговидных поступках, или угрозам подвергается их репутация и в их адрес раздаются несправедливые обвинениям. Ни к алкоголизации, ни к употреблению наркотиков, ни к делинквентному поведению эти подростки не склонны. Реакция эмансипации выражена у них довольно слабо. К родным сохраняется детская привязанность, и опека старших воспринимается ими позитивно. Упреки, нотации и наказания со стороны близких переносят болезненно, свойственный подросткам протест им не присущ. Начало пубертатного периода обычно проходит без особых осложнений. Однако в 16–19 лет у них возникают трудности адаптации, обусловленные двумя главными качествами сенситивного типа – повышенной впечатлительностью и резко выраженным чувством собственной недостаточности.

Главными свойствами ***психастенического типа*** в подростковом возрасте являются нерешительность, склонность к рассуждательству, тревожная мнительность, любовь к самоанализу и легкость возникновения навязчивых страхов, опасений, действий, ритуалов, мыслей, представлений. Опасения целиком адресуются к будущему, даже если оно маловероятно.

В то время как астено-невротическому типу присущ страх за свое здоровье, а сенситивный тип беспокоится по поводу отношения к себе окружающих, психастеник переживает из-за возможного, даже маловероятного будущего: он испытывает страх за себя и близких людей, к которым патологически привязан. Реальные опасности и уже случившиеся неприятности пугают его меньше. Психологическая защита от постоянной тревоги за будущее определяется выдуманными приметами и ритуалами, а также специально выработанным педантизмом и формализмом. Для психастеника любой самостоятельный выбор, даже самый незначительный, может стать предметом мучительных колебаний и долгих размышлений. Ни делинквентность, ни побеги из дому, ни алкоголь, ни наркотики, ни суицидальное поведение в трудных ситуациях психастеникам не свойственны.

Наиболее важными особенностями ***шизоидного типа*** являются замкнутость, отгороженность от окружающего, неспособность или нежелание устанавливать контакты, снижение потребности в общении. У подростков наблюдается дефицит

интуиции и недостаток сопереживания (эмпатии) – они не умеют разделять радость и печаль другого, понять обиду, прочувствовать чужое волнение и беспокойство. Реакция эмансипации нередко проявляется на малейшую попытку вторгнуться без позволения в мир его интересов, увлечений и фантазий. Подростки могут выражать негодование по поводу существующих правил и порядков и прямолинейную критику других лиц без учета ее последствий для себя. Они не входят в компании сверстников. Реакция увлечения ярко выражена и чаще всего проявляется посредством интеллектуально-эстетических хобби. На втором месте стоят хобби мануально-телесного типа. Они предпочитают систематические занятия гимнастикой, плавание, велосипед, упражнения йогов, одинокие многочасовые пешие или велосипедные прогулки.

Главными чертами ***эпилептоидного типа*** являются склонность к дисфориям и тесно связанная с ними аффективная взрывчатость. Аффекты и сильны, и продолжительны. Также характерны: вязкость, тяжеловесность и инертность психики. Реакция эмансипации у таких подростков нередко протекает очень тяжело, вплоть до полного разрыва с родными, по отношению к которым проявляются крайняя озлобленность и мстительность. Реакция группирования со сверстниками сочетается со стремлением к властвованию, поэтому их компания чаще всего состоит из младших, слабых, безвольных, не способных дать отпор детей. Их привлекают азартные игры, увлечение которыми базируется на тяге к обогащению.

Истероидного подростка отличает беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда внимания к своей персоне, восхищения, удивления, почитания, сочувствия. Проявляет повышенную внушаемость, если обстановка внушения или само внушение питают эгоцентризм. Склонен к большой экспрессии эмоций, театральности, рисовке и позерству, но при этом наблюдается отсутствие глубоких и искренних чувств. Истероиды склонны к «псевдосуицидам» и «суицидальному шантажу»… Для получения репутации необычного оригинального человека истероид прибегает к «бегству в болезнь» на основе разыгрывания роли наркомана, суицидальных угроз или жалоб, почерпнутых из учебников психиатрии. Алкоголизация или употребление наркотиков также иногда носит демонстративный характер. Истероидам присущи черты детских реакций оппозиции, имитации и др. Реакция группирования со сверстниками включает претензии на лидерство или на исключительное положение в группе. Предпочитают необычные или наиболее модные виды искусства среди подростков своего круга.

Неустойчивый тип акцентуации определяется безволием, которое проявляется в учебе, труде, исполнении обязанностей и достижении целей, поставленных перед подростками. В поиске развлечений представители этого типа также не обнаруживают напористости, а скорее плывут по течению.

У них рано обнаруживается повышенная тяга к развлечениям и удовольствиям. Склонность к имитации проявляется посредством подражания таким моделям поведения, которые дают возможность быстрого получения удовольствий. Они рано начинают курить, легко идут на мелкие кражи, позволяют себе хулиганские поступки, приобщаются к алкоголю и наркотикам. В подростковых группах они занимают позицию «рядовых» и «таскают каштаны из огня» для лидера и более «статусных» членов группы. К родным относятся равнодушно и воспринимают их лишь как источник средств для получения удовольствия. Основной вид хобби – азартные игры.

Они живут одним днем: забрасывают учебу и присоединяются к уличным подростковым группам. Проявляют равнодушие к своему будущему, не строят жизненных планов, не мечтают о какой-либо профессии, главное – извлечь максимум развлечений и удовольствий. Именно такие подростки нередко бегут из дома и интернатов.

Конформный тип отличается постоянной и чрезмерной подчиненностью своему непосредственному и привычному окружению. В любой – хорошей и плохой – компании они живут по ее правилам. Поэтому конформные подростки «за компанию» легко спиваются, могут быть втянуты в групповые правонарушения. Дать критическую оценку своему окружению они не способны. К новой ситуации приспосабливаются тяжело, так как по натуре консервативны и неинициативны. Реакция эмансипации проявляется ярко, если родители или педагоги лишают подростка возможности контактировать с привычной ему средой.

Нередко многие «подростки-акцентуанты» наблюдаются у психиатров, а в случаях, когда акцентуации выступают внутренними факторами, определяющими нарушение общественного порядка, попадают в поле зрения правоохранительных органов. Опасность акцентуаций заключается в том, что они облегчают формирование патологического психопатического характера (*Личко*, 1983).

Все вышесказанное свидетельствует о том, что современные дети и подростки нуждаются в психопрофилактике девиантного поведения, направленной на формирование личности, способной не только выживать в сложных жизненных обстоятельствах, но и

противостоять превратностям судьбы, в непростых условиях сохраняя и развивая в себе внутренние ресурсы преодоления жизненных трудностей: душевные качества, богатство эмоциональных переживаний, духовность, интеллект, способности, коммуникативные и волевые свойства личности.

Контрольные вопросы и задания

Введение в проблему

1. Что такое девиантное поведение?
2. Моральная норма, мораль и нравственность: основное различие.
3. Охарактеризуйте правовые, этнические и религиозные нормы поведения.
4. Возрастная норма поведения: качественный и количественный подходы к определению возрастных норм поведения и развития.
5. Какие научные дисциплины и в каком аспекте изучают девиантное поведение?
6. Что такое делинквентное поведение? Как соотносятся девиантное и делинквентное поведение?
7. Что такое профилактика и реабилитация девиантного поведения?
8. Какими профессиональными компетенциями должен владеть практический психолог, осуществляющий профилактику и реабилитацию девиантного поведения?

Виды девиантного поведения

1. Что такое зависимость?
2. Какие виды зависимости вы знаете?
3. Какие стадии развития химической зависимости вы знаете?
4. Какие причины обусловливают прием наркотиков подростками?
5. Какие особенности поведения наблюдаются у подростков, начавших принимать наркотики?
6. Что такое созависимость?
7. Какие свойства характеризуют созависимые личности?
8. Как формируется созависимая личность?
9. Что такое интернет-зависимость?
10. Какие типы интернет-зависимости выделила К. Янг?

11. Как специалисты в области психотерапии игровой зависимости отличают интернет-зависимость от игромании?

12. Что такое агрессивность? Как она проявляется?

13. Какие виды агрессивного поведения вы знаете?

14. Как Эрик Фромм характеризует биологически адаптивную доброкачественную и неадаптивную злокачественную агрессивность?

15. Каких взглядов на формирование садистической личности придерживается Эрик Фромм?

16. Какие подходы к пониманию проблемы виктимизации личности вы знаете?

17. Что такое буллинг?

18. Поведение жертвы, агрессора и коллектива в ситуации буллинга (И. С. Кон).

19. Что такое выученная беспомощность?

20. Что такое депрессия? Виды депрессий.

21. Какие причины вызывают депрессии у подростков?

22. Что такое одиночество? Охарактеризуйте феномен одиночества у подростков.

23. Что такое суицидальное поведение?

24. Какие виды суицидов вы знаете?

25. Что такое бродяжничество? Охарактеризуйте особенности бродяжничающих подростков.

26. Какие причины обусловливают воровство в подростковом возрасте?

27. Какие причины обусловливают лживость подростков?

28. Какие виды нарушений сексуального поведения наиболее часто наблюдаются у подростков?

29. Отношение современных специалистов в области девиаций сексуального поведения к подростковому онанизму.

30. Охарактеризуйте проблему раннего полового созревания.

31. Сексуальная аддикция. Поведение сексуального аддикта.

32. Любовная аддикция. Признаки любовной аддикции.

33. Как формируется любовная аддикция?

34. Каковы особенности поведения детей, перенесших насилие?

35. Что такое пищевое поведение, по В. Д. Менделевичу?

36. Анорексия и предпосылки ее формирования.

37. Булимия и предпосылки ее формирования.

38. Проблема переедания.

39. Типы акцентуаций характера у подростков, по А. И. Личко.

40. Что такое СДВГ?

41. Какие типы СДВГ вы знаете?

Рекомендуемая литература

Абдулова Т. П. Агрессивный подросток. – М.: Академия, 2008. – 128 с.

Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

Войскунский А. Е. Психология и Интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.

Гарбузов В. И. Нервные дети. – Л.: Медицина, 1991. – 176 с.

Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.

Грищенко Л. А., Алмазов Б. Н. Побег из дома и бродяжничество. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 68 с.

Егоров А. Ю. Возрастная наркология. – СПб.: Дидактика Плюс; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 272 с.

Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков. – СПб: Речь, 2005. – 436 с.

Зиновьева Н. О, Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.

Идобаева О. А. Психологическое сопровождение развития личности на разных этапах профессионализации: монография. – М.: Эко-Пресс, 2011. – 172 с.

Исмуков Н. Н. Без наркотиков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 320 с.

Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 640 с.

Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. – С.15–18.

Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. – Дубна: Феникс + , 2001. – 208 с.

Кондратенко В. Т., Кгумнов С. А. Девиантное поведение у подростков Диагностика. Профилактика. Коррекция. – Минск: Аверсэв, 2004. – 368 с.

Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 245 с.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.

Личко А. Е., Битенский В. С. Подростковая наркология. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с.

Малкина-Пых И. Г. Исследование влияния индивидуально-

психологических характеристик на результаты коррекции пищевого поведения и алиментарного ожирения // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. – С. 90–94.

Москаленко В. Д. Зависимость – семейная болезнь. – М.: Пер Сэ, 2009. – 128 с.

Мохова М. Л. Сексуальное насилие: мифы и факты // Помощь пережившим сексуальное насилие: концепция, опыт, исследования: Метод. пособие / под ред. З. В. Луковцевой. – М.: ЭТИПАК, 2011. – С. 10–19.

Рождественская Н. А. Как понять подростка. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 86 с.

Руководство по предупреждению насилия над детьми / под ред. Н. А. Асановой. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1997. – 512 с.

Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2005. – 120 с.

Черепанова Е. М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку. – М.: Академия, 1997. – 95 с.

Щеглов Ф. Г. Игровая зависимость. – СПб.: Речь, 2007. – 448 с.

Bradshaw J. Bradshaw on: the family. – Deerfield Beach: Health Communications, 1988. – 255 p.

Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. – Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing Ltd, 1993. – 141 p.

Seligman M. E. Helplessness: on depression development and death. – San Francisco: Freeman, 1975. – 273 p.

Young K. Caught in the Net: How to Recognize Internet Addiction and A Winning Strategy for Recovery. – N.Y: John Wiley & Sons, 1998. – 256 p.

Глава 2. Проблема профилактики девиантного поведения

Введение в проблему: психопрофилактика и психореабилитация

Психопрофилактика девиантного поведения – это комплекс психологических мероприятий, направленных на предупреждение и устранение психологических причин и факторов риска девиантного поведения посредством развития личностных свойств, охрану эмоционального благополучия и обеспечение успешности социализации человека. Профилактика проводится с подростками, не имеющими отклонений в поведении. Эти подростки либо входят в группу нормо-ориентированных детей, у которых риск возникновения девиантного поведения отсутствует, либо составляют группу риска девиантного поведения. У последних девиантное поведение еще не сформировалось, но риск его появления уже возник. Понятие «психопрофилактика» следует отличать от понятия «психореабилитация».

Психореабилитация – это комплекс мероприятий, направленных, так же как и психопрофилактика, на развитие личности в целом, охрану эмоционального благополучия и обеспечение успешности социализации подростков. Помимо этого, в начале и в ходе реабилитационной работы осуществляется восстановление личностных ресурсов, не достигших должного развития в предшествующий период. Реабилитация проводится с подростками, в прошлом имевшими отклонения в поведении и прошедшими терапию, часто включающую медикаментозные и психотерапевтические воздействия.

Несмотря на то что на важность психопрофилактики указывают и нормативные документы, определяющие содержание работы школьных психологических служб, и многократные высказывания специалистов в области практической психологии образования, данное направление психологической помощи разработано недостаточно и нуждается в теоретическом обосновании и последующей эмпирической разработке (*Харитонова*, 2010).

Предварительно можно отметить, что накопленный опыт работы школьных психологических служб позволяет выделить следующие ***виды профилактической работы***:

1. Диагностика психического развития с целью определения факторов риска девиантного поведения.

2. Развитие психических свойств детей и подростков.

3. Психологическое сопровождение детей группы риска.

4. Просветительская работа с учителями и родителями.

5. Консультативная работа с учителями и родителями по вопросам воспитания и обучения детей.

Разумеется, психопрофилактическая деятельность должна проводиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития детей. Одним из важных условий, определяющих *успешность психопрофилактики,* выступает *единство взглядов психолога, учителей и администрации школы* на подходы к сущности и организации психопрофилактики девиантного поведения. Важно, чтобы не было существенных расхождений в понимании природы детской психики, ее развития и воспитания, а также значимости психопрофилактики, принципов, целей, содержания и методов работы.

Рассматривая вопросы природы психики ребенка и его воспитания, немецкий педагог И. Ф. Гербарт, например, отмечал, что детям присуща «дикая резвость», которую необходимо подавлять, так как ребенок приобретает способность к самостоятельному управлению своим поведением только после формирования сознания в результате обучения. Он считал необходимым поддерживать надлежащее поведение воспитанников с помощью таких методов, как угроза, надзор, приказания, запрещения и наказания, включая телесные. При этом Гербарт полагал, что педагог, осуществляя нравственное воспитание, в отличие от воздействий, вырабатывающих внешнее поведение, должен опираться на все хорошее, что есть у воспитанника, и благодаря глубокому одобрению «поднять в глазах воспитанника его собственное Я». Уклад жизни ребенка должен быть простым, размеренным и постоянным, исключающим включение «всяких рассеивающих перемен». Ничто не должно вызывать у ребенка сомнений в правильности и справедливости транслируемых ему правил и нормативов поведения. Гербартианская теория педагогики применялась в царских российских школах XIX в. и в дальнейшем нашла отражение в отечественной авторитарной педагогике.

В настоящее время отечественная теория воспитания строится на основах гуманистической педагогики. Один из выразителей гуманистического взгляда на сущность ребенка, знаменитый польский педагог Я. Корчак, выступил против оценки ребенка как человека, который «по-настоящему еще только будет». По Корчаку, дети и молодежь имеют право на то, чтобы их уважали и считались с их индивидуальностью, принимая такими, как они есть. Они полноценные люди и должны иметь собственный голос. Широко цитируется высказывание Корчака:

«Ребенок имеет право желать, домогаться, требовать, имеет право расти и созревать, а достигнув зрелости, приносить плоды. А цель воспитания: не шуметь, не рвать башмаки. Слушаться и выполнять приказания, не критиковать, а верить, что все они ему во благо» (*Корчак*, 1979, с. 131). Каждый ребенок имеет право на уважительное отношение к его неудачам, незнанию, труду познания, а также критике взрослых. Корчак выступает категорически против противопоставления детей взрослым и не соглашается с дихотомиями типа: «ребенок – импульсивен; взрослый – логичен, ребенок во власти прихоти воображения; у взрослого есть характер и определенный моральный облик, ребенок запутался в хаосе инстинктов и желаний» (там же, с. 24). Он указывает, что ментальность ребенка отличается от ментальности взрослого человека, но не согласен с трактовкой детской психики как низшей, более слабой и бедной психической реальности.

В ситуациях, когда администрация школы и учителя, с одной стороны, и школьный психолог – с другой, придерживаются представленных здесь полярных взглядов, психопрофилактическая работа со школьниками крайне затруднена. Эта работа со школьниками оказывается затруднительной и в тех случаях, если учителя вовлекаются в нее в обязательном порядке под административным давлением. Контакт психолога с учителем может принести свои благоприятные плоды только на основе добровольного объединения усилий субъектов сотрудничества. Эффективность психопрофилактической работы в значительной мере определяется и позицией родителей.

Важно также, чтобы все субъекты психопрофилактической деятельности имели более или менее единую точку зрения на личность, ее структуру и закономерности личностного развития. Ниже излагаются авторские представления о сущности и структуре личности, ее познании и развитии в подростковом возрасте, которые составляют основу психопрофилактики девиантного поведения подростков.

Особенности развития личности в подростковом возрасте

Структура личности

Исходя из того, что главными задачами профилактики и реабилитации девиантного поведения подростков являются развитие личности, укрепление внутренних ресурсов, обусловливающих успешность социализации, и обеспечение эмоционального благополучия, рассмотрим прежде всего концепцию личности, с позиций которой оценивается процесс личностного роста; затем проанализируем особенности развития подростков.

В психологии отсутствует общепринятое понимание личности. Как отмечает С. Д. Смирнов, «ни одно определение личности не может считаться исчерпывающим или хотя бы фиксирующим главные, наиболее существенные особенности такого сложного и многопланового образования, каким выступает личность в психологии. В зависимости от решаемых исследовательских или прикладных задач и используемых при этом средств на первый план неизбежно будут выступать разные аспекты понятия “личность”» (*Смирнов*, 2001).

Условно все определения личности делятся на две группы, в которых данный феномен рассматривается в узком и широком смыслах слова. Изучая личность в узком смысле, авторы анализируют те ее аспекты, которые, с их точки зрения, раскрывают ее сущность или природу. Например, Э. Эриксон (1996) делает акцент на способности к осуществлению жизненных выборов, К. Роджерс (1994) – на способности к самоактуализации, А. Н. Леонтьев (1997) – на иерархии смыслообразующих мотивов.

В широком смысле слова **личность** рассматривается как совокупность или ансамбль психических свойств. В наших исследованиях личностью называется человек, обладающий развитой психикой, определяемой сложно структурированной системой психических свойств, которая осуществляет управление деятельностью (*Писаренко,* 1986; *Писаренко, Рождественская*, 1998). Что представляет собой эта система? Как известно, человек характеризуется множеством свойств, взглядов, вкусов, настроений и т. д. Без преувеличения можно сказать, что их тысячи. Проявляются они не одновременно, а под влиянием конкретных ситуаций. В силу огромного числа психических качеств их анализ – дело чрезвычайно сложное. Никакая самая

подробная характеристика человека не в состоянии вместить в себя все многообразие его психических свойств. Как из множества свойств выбрать наиболее важные психические особенности человека?

Уже первые шаги в области практической психологии, сделанные отечественными психологами в области образования, медицины, спорта, авиации и космонавтики, показывают, что при анализе психических особенностей, подлежащих диагностике, коррекции и формированию, выделяются свойства, релевантные деятельности, окружающей среде, возрастным и гендерным особенностям людей, которым оказывается психологическая помощь (Военная инженерная психология, 1970; *Дубровина, Юферева*, 1987; *Спиваковская*, 1988; *Писаренко, Рождественская*, 1998). Мы считаем, что при этом ведущим фактором, определяющим состав этих свойств, является ***деятельность***.

Основными характеристиками деятельности являются ее направленность, содержание, характер протекания и эффективность.

Направленность деятельности определяется двумя группами свойств: мотивационно-мировоззренческими свойствами, образующими (побудительную) сферу личности, и интеллектуальной оценкой обстоятельств, в которых находится человек.

Содержание и характер протекания деятельности зависят от интеллекта, вырабатывающего и использующего информацию для разработки способов управления этой деятельностью; воли, обеспечивающей подчинение поступков разуму вопреки случайным, стихийно возникающим побуждениям; особенностей эмоциональной сферы, обусловливающей те или иные переживания человека. Если деятельность носит разделенный характер, то ее протекание определяется стилем поведения человека во взаимодействии с другими людьми, т. е. его характером.

Эффективность деятельности определяется совокупностью всех перечисленных выше свойств. При высокой эффективности деятельности мы говорим о наличии у человека больших способностей. Это означает, что человек обладает благоприятной для конкретной деятельности совокупностью свойств. И, наоборот, низкая эффективность деятельности, при прочих равных возможностях, свидетельствует об отсутствии необходимых качеств.

Человеческая деятельность протекает в общении, и ее эффективность во многом определяется стилем поведения человека во взаимодействии с другими людьми, то есть его

характером.

Важно подчеркнуть, что все многочисленные свойства, которые характеризуют личность (понимаемую нами в широком смысле слова) и психику, можно распределить по указанным выше шести группам свойств. Проследив по всем указанным параметрам за особенностями личности, можно лучше ее понять, найти ее сильные и слабые звенья, воздействие на которые позволяет получить желаемый результат.

Так, учебная деятельность зависит от взглядов школьников на роль учебы в их жизни, от уровня развития мотивации и интересов. Тем не менее, даже обладая большим желанием учиться, некоторые дети не достигают высоких результатов из-за отсутствия необходимого запаса знаний или низкого уровня развития логического мышления, не соответствующего возрастной норме.

Другие дети, имея высокую мотивацию усвоения знаний и развитый интеллект, не отличаются большими академическими успехами из-за отсутствия у них навыков волевой регуляции, например, умения самостоятельно организовывать свою деятельность, способности доводить начатое дело до конца, не смотря на сопряженные с этим трудности, преодолевать сиюминутные побуждения и т. д. (*Выготский*, 1984).

Психологам и педагогам нередко приходится иметь дело с детьми, учебная деятельность которых частично или даже полностью распадается в случае нарушений в эмоциональной сфере (*Ануфриев,* 1993). Это бывает при сильной генерализованной тревожности, школьном неврозе, депрессивных состояниях и др. (*Раттер*, 1987). Вместе с тем опыт педагогов, а также результаты экспериментальных исследований показывают, что положительные эмоциональные переживания детей значительно повышают их познавательную активность (*Смирнов,* 1985; *Ямбург*, 1989).

Установлена также большая роль общения в процессе решения задач и усвоения учебного материала (*Ляудис,* 1989; *Рубцов,* 1987).

На учебную деятельность оказывает отрицательное воздействие характер школьников, отличающийся, например, такими чертами, как грубость, демонстративность, лживость, замкнутость, робость и т. д. В учебной деятельности у большинства школьников проявляются способности к занятиям теми или иными академическими дисциплинами, что нередко предопределяет весь жизненный путь человека.

Рассмотрим более обстоятельно сущность ведущих свойств личности.

Ведущие свойства личности

Мировоззрение человека складывается из совокупности факторов, определяющих его отношение к действительности (включая отношение к самому себе и мнимым реальностям, например, возникающим в результате суеверий). Ядром мировоззрения является жизненная позиция человека – его интересы, убеждения, принципы поведения, уровень притязаний. Мировоззрение включает в себя понимание человеком смысла и целей жизни, добра и зла; определяет, что нравится, что не нравится, что является важным, что второстепенным; к чему человек стремится, какие средства достижения желаемого избирает, имеет оптимистический или пессимистический взгляд на действительность, прогрессивен или консервативен; обусловливает его отношение к общественному устройству, политическим партиям, религии и т. д.

Мировоззрение человека определяет его основные потребности и мотивацию, личную и социальную активность. Исходя из оценки своих интересов, способностей и возможностей, он ставит перед собой цели на перспективу. Определяет роль, которую, с его точки зрения, он может играть в обществе, положение, которое хотел бы в нем занимать (быть рабочим или инженером, рядовым или министром и т. д.); какого уровня материальной обеспеченности хотел бы достичь. Мировоззрение определяет преимущественную значимость для человека таких факторов, как успех избранного им дела или достижение любой ценой престижа, удовлетворение честолюбия; доброе имя, чувство собственного достоинства, честь или расположение начальства, влиятельных людей, соображения выгоды; уровень духовного и физического развития, образованности, интеллекта, способностей или материальное благополучие, социальное положение, «достойный» внешний вид, физическая сила, «умение жить», приспосабливаться, иметь связи.

Мировоззрение обусловливает интерес человека к различным занятиям: теоретической и практической деятельности, гуманитарным и техническим, экономическим, природоведческим дисциплинам и т. д., к тем или иным видам самодеятельности, досуга, хобби; отсутствие или наличие предпосылок к возникновению патологически выраженных пристрастий (к алкоголю и проч.), предрассудков; определяет отношение к людям: любит людей (гуманист), альтруист, морально чист, видит свое счастье в счастье других или не любит, эгоист, аморален, мизантроп; интернационалист или националист, шовинист и т. д.

Интеллект – способность мыслить, познавать действительность, получать и перерабатывать информацию, необходимую для управления деятельностью.

Качество интеллекта обусловлено силой логики человека, его способностью при анализе каких-либо явлений, событий делать адекватные умозаключения и правильные выводы из них, иначе говоря, решать разнообразные задачи, встающие перед ним в ходе жизни, ставить цели, разрабатывать эффективные планы деятельности, средства и методы их реализации, прогнозировать последствия собственных действий и действий других людей, понимать мотивы, смысл их поступков, их личностные особенности и т. д.

Помимо мышления, памяти и внимания, интеллектуальная сфера включает и эрудицию человека. Мыслительная деятельность, представляя цепь логических операций, в то же время в большой степени зависит от вооруженности человека знаниями – его эрудиции. Чем шире информированность человека в какой-либо области знаний, тем легче ему получать ответы на возникающие здесь вопросы.

Оценивая человека, необходимо выявлять, какими видами информации он лучше всего владеет. В частности, знания накладывают определенный отпечаток на его личностные особенности. Человек «напичканный» предрассудками, ведет себя соответствующим образом. С одной стороны, знания – фактор быстротекущий, они появляются и исчезают. С другой стороны, став постоянной принадлежностью психики, знания выступают уже в качестве ее свойства, поскольку обусловливают способность человека определенным образом взаимодействовать со средой. Те знания, которые «изнутри» определяют направление и способы деятельности человека, являются одной из основных его характеристик.

Воля – способность к самоорганизации, подчинению поступков разуму, преодолению встающих на пути к цели трудностей как внешнего, так и внутреннего порядка, способность мобилизовать для этого все свои знания и умения, моральные, интеллектуальные и физические возможности.

Внешние трудности возникают в связи со сложностью решаемых задач, неблагоприятными условиями деятельности (в частности, связанными с риском), требующими больших нравственных, интеллектуальных и физических усилий, преодоления непонимания и сопротивления окружающих и т. д.

Внутренние трудности – неуверенность в своих силах, нерешительность, лень, страх, недостаточность знаний, умений, опыта, понимания сути дела, нежелание выполнять черновую,

неинтересную работу, идти на жертвы, влияние соблазнов в виде привлекательных в данный момент, но менее значимых дел, занятий, развлечений; непостоянство желаний, отсутствие их соподчиненности, негативные эмоциональные состояния и т. д.

Проявление воли в конкретных условиях деятельности об разует то, что называется **волевыми качествами.** Это организованность, целеустремленность, трудолюбие, смелость, мужество, решительность, настойчивость, самоотверженность, самостоятельность, самообладание и другие.

Организованность – способность к четкому, неукоснительному выполнению своих планов деятельности, устойчивость к «сбивающим факторам» – всякого рода отвлекающим помехам.

Целеустремленность обеспечивает неукоснительное движение к цели, способность сохранять в неизмененном виде за планированные намерения, рассчитанные на длительную перспективу, отсутствие «шатаний», связанных с непостоянством желаний.

Трудолюбие – потребность и способность выполнять работу большого объема и интенсивности, невзирая на утомление, плохое настроение, самочувствие и прочие помехи.

Смелость, мужество – качество личности, обеспечивающее ее свободу от страха, способность осуществлять деятельность, невзирая на опасность, риск для престижа, материального благополучия, жизни и т. д.

Решительность – способность без излишних колебаний в сложной ситуации, связанной с риском, оперативно принимать обдуманные решения.

Настойчивость – способность в ходе борьбы за достижение цели длительное время поддерживать на высоком уровне свои усилия, невзирая на возникшие трудности.

Самоотверженность – способность идти на значительные самоограничения, жертвы ради интересов дела, из любви к ближнему, во имя достижения великих целей, блага Родины.

Самостоятельность – способность действовать без помощи извне, независимость мыслей, поступков, способность при осуществлении деятельности брать на себя ответственность, отстаивать свои разумно обоснованные взгляды и убеждения, на принципиальной основе противостоять мнению, давлению не компетентных или недобросовестных людей.

Самообладание – способность сохранять оптимальное для конкретных условий эмоциональное состояние, не паниковать, трезво мыслить и эффективно действовать, невзирая на влияние всякого рода стрессоров, наличие той или иной угрозы.

Эмоции – переживание человеком своего отношения к каким-либо явлениям, событиям, пред метам действительности, собственной деятельности, качествам, достижениям, удачам и неудачам, психическому и физическому состоянию. Эмоции подразделяются на положительные и отрицательные, стенические (повышающие работоспособность) и астенические (понижающие ее). Характеризуются силой и длительностью протекания; подвижностью – быстротой возникновения и угасания; устойчивостью и неустойчивостью к стрессовым (сильным эмоциогенным) воздействиям. Эмоциональное состояние, длительное время владеющее человеком, принято называть настроением.

Совокупность особенностей эмоционального реагирования человека на различные факторы действительности составляет его **эмоциональную сферу.** Эмоциональная сфера человека характеризуется следующими особенностями: эмоциональной чуткостью или инертностью; эмоциональной устойчивостью или неустойчивостью; эмоциональной уравновешенностью или неуравновешенностью, истеричностью; способностью выдерживать эмоциональное возбуждение длительное время (выносливостью) или быстрым истощением; преобладанием спокойного или возбужденного состояния; положительными (оптимистический настрой, жизнерадостность, оживленность, восторг) или отрицательными (грусть, мрачность, подавленность, тоска, депрессия) эмоциями; добродушием, миролюбием или злобностью, агрессивностью; гневом, азартом борьбы, возмущением или тревожностью, страхом, ужасом; бедной или богатой палитрой эмоциональных переживаний.

Указанные свойства психики являются главными. Помимо них, в число основных компонентов психики, несмотря на производность от главных, следует включить также такие свойства, как характер и способности. Это объясняется тем, что они являются важными отличительными особенностями личности.

Характер. В контексте данного учебного пособия характером называется стиль поведения человека, проявляющийся в процессе общения с людьми. (В психологии есть и другие, расширительные, трактовки этого понятия, например, его часто отождествляют с понятием «личность».)

Нельзя быть деликатным или грубым, чутким или черствым, дружелюбным или завистливым по отношению к вещам. Когда же говорят, например, что у человека сильный характер, то в это понятие обычно вкладывается два смысла. В одном случае имеются в виду особенности взаимодействия с людьми в общении

– скажем, независимость, способность быть лидером, т. е. стиль поведения. В другом случае в иносказательной форме выражается мысль о наличии у человека сильной воли. Таким образом, с помощью понятия «характер», когда оно используется по прямому назначению, фактически описывается лишь тот или иной стиль поведения человека во взаимоотношениях с людьми. Он зависит от потребностей человека, его взглядов на то, как следует себя вести, уровня развития его интеллекта, эмоциональности и других основных психических качеств. Нередко стиль поведения складывается под влиянием общепринятых групповых стандартов поведения.

Перечислим некоторые полярные **черты характера** человека: доверчивый – недоверчивый; вежливый, тактичный – грубый, наглый; внимательный – невнимательный; уживчивый, покладистый – неуживчивый, нетерпимый; простой – высокомерный; откровенный, искренний – скрытный, изворотливый; обладающий чувством собственного достоинства – угодливый, подхалим; умеющий слушать собеседника – не умеющий слушать; демократичный – властолюбивый, деспотичный и т. д.

Способности – особенности человека, обеспечивающие эффективность его деятельности в ходе овладения им знаниями и умениями, выполнения той или иной работы, в процессе общения. Оперирование различными знаниями, осуществление всевозможных видов деятельности требуют соответствующих им психических и физических качеств, в силу чего **выделяются** музыкальные, поэтические, математические, спортивные и другие способности. В ходе осуществления одних видов деятельности человеку прежде всего требуются богатое творческое воображение, тонкая чувствительность к нюансам осмысливаемого материала, железная логика, способность к скрупулезному анализу причинно-следственных отношений, улавливанию связей между разнородными на первый взгляд вещами и т. п. В других случаях основную роль играют хорошая память, быстрота переработки информации, большая психическая выносливость, эмоциональная устойчивость и т. д.

Рассмотренные выше компоненты психики, в совокупности обеспечивающие управление деятельностью, должны в первую очередь анализироваться при познании личности, характеризующейся сознательной, произвольной и опосредованной регуляцией высших психических функций. Опора на изучение ведущих свойств психики позволяет составить целостный портрет личности, не оставить без внимания ее наиболее важные стороны. (Выявление специфических сочетаний

этих свойств у разных людей – основа для определения их личностных типологических особенностей.)

Психологическая диагностика, а за ней и коррекция личностных свойств должны базироваться на теоретических представлениях о структурных компонентах психики и возрастных особенностях детей.

Опираясь на научные теории Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона, объясняющие процессы личностного развития в подростковом возрасте, можно сделать вывод, что интеграция основных психических свойств как системы управления деятельностью и поведением, наступает после появления формально-логического интеллекта и личностной идентичности, когда подросток обретает способность самостоятельно, осознанно, глубоко и продуктивно осуществлять важные жизненные выборы и принимать ответственные решения (*Выготский*, 1983; *Эльконин*, 1989; *Эриксон*, 1996 а и б).

Становление личностных свойств подростков [12]

Известно, что подростковый возраст является одним из наиболее кризисных возрастных периодов. Это, в частности, объясняется бурным развитием всех ведущих компонентов психики, которое сопровождается и нередко осложняется сильными физиологическими пертурбациями, связанными с половым созреванием. И так было всегда. Бытует мнение, что наше время в изобилии порождает так называемые молодежные проблемы. В то же время самые древние памятники истории содержат высказывания о молодежи, не утратившие своей актуальности и в наши дни. Например, папирус Присса (6000 лет до н. э.), вавилонская клинописная таблица (5000 лет до н. э.), древне греческие источники свидетельствуют о конфликте между отца ми и детьми. Многим известно высказывание Сократа: «Нынешняя молодежь привыкла к роскоши. Она отличается дурными манерами, презирает авторитеты, не уважает старших. Дети спорят с родителями, жадно глотают еду и изводят учителей» (цит. по: *Чурбанов*, 1977, с. 3). В этой связи уместно вспомнить афоризм В. Е. Кагана: «С каждым поколением дети становятся все хуже, а родители все лучше. Таким образом, из все более плохих детей получаются все более хорошие родители» (*Каган*, 1991, с. 57).

Проблемы становления личности в подростковом возрасте изучаются на протяжении многих лет. Далее на основе представленной выше концепции личности (личность как образованная основными психическими свойствами *система*

управления деятельностью и поведением, характеризующаяся сознательностью, произвольностью и опосредованностью высших психических функций) проанализированы результаты исследований, в которых рассматриваются психические новообразования, возникающие в подростковом возрасте. Наш анализ начинается с изучения феномена интеллектуального развития, с которым психологи часто сталкиваются в повседневной практике. Мы начинаем именно с этого феномена, потому что вслед за Л. С. Выготским исходим из того, что системообразующим фактором, определяющим становление системы психической регуляции поведения и деятельности, является логическое мышление. (Наше понимание того, как структурирована такая система, представлено выше, на с. 85 (*Писаренко, Рождественская,* 1998).

Развитие интеллекта

Как известно, основой **интеллекта** является логика. Один из наиболее признанных в мире авторитетов в области онтогенетического развития мышления, швейцарский психолог Ж. Пиаже, показал, что формально-логический интеллект формируется в возрасте от 12 до 15 лет. Подросток приобретает способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям, которые не доступны детям младшего возраста. Эта способность проявляется в умении выделять и изучать отдельные свойства сложного предмета, выдвигая и проверяя гипотезы относительно их качеств, компонентов и отношений. «При формально-логическом мышлении можно построить гипотезы, получить следствия из них и использовать эти следствия для проверки исходных гипотез. Более того, можно придумать систематические эксперименты, в которых вполне осознанно какая-то одна вещь никак не меняется, в то время как все остальные варьируются. А затем можно на основе экспериментальных данных сформулировать общие правила» (*Доналдсон,* 1985, с. 168).

Для овладения новой способностью требуется немало времени. Часто период ее становления характеризуется появлением у подростка феномена *теоретизирования.* Многие учителя и родители знают из своего личного опыта, какое большое значение подростки и юноши придают обсуждению различных проблем со своими сверстниками. Порой десятиминутный путь до дома они проходят в течение нескольких часов, обсуждая с друзьями проблемы, представляющие для них интерес.

Подчеркивая важность периода теоретизирования в жизни

подростка, Л. Ф. Обухова замечает: «Социологические исследования показали, что те люди, которые в подростковом возрасте не создавали теорий, не мечтали о больших реформах в жизни, оказываются наименее продуктивными в своей последующей деятельности» (*Обухова,* 1981, с. 104).

Высокая значимость периода теоретизирования объясняется еще и тем, что он совпадает с периодом *развития самосознания.* В это время подростки и юноши начинают активно интересоваться проблемами общения, самосовершенствования, поиска смысла жизни, социальной справедливости и т. д. Нередко они выходят на уровень анализа вечных философских истин, не находя решения вопросов, стоящих перед ними. В определенных случаях напряженная душевная работа может приводить к истощению нервной системы и нервным срывам.

Наиболее часто это происходит, когда родители пренебрежительно относятся к новой потребности ребенка. С точки зрения одних родителей, потребность в теоретизировании – это блажь, служащая прикрытием слабоволия и лени. Другие считают, что это – опасная страсть к разглагольствованию, которая прямым ходом ведет подростка в психиатрическую больницу. Третьи рассматривают теоретизирование как признак больших интеллектуальных способностей ребенка, развитие которых опасно для родителей. Они боятся потерять авторитет в его глазах, так как порой даже не могут вникнуть в суть проблем, которые он пытается решить. Во всех этих случаях теоретизированию объявляется беспощадная война – вводятся запреты на долгие разговоры по телефону; ужесточается режим дня, что не дает подростку возможности тратить на общение со сверстниками много времени; высмеиваются задаваемые подростками вопросы, вплоть до дискредитации роли интеллектуального труда и интеллектуалов в обществе. Приведу пример из моей практики, который является довольно яркой иллюстрацией того, о чем говорилось выше, а также ряда других феноменов подросткового возраста.

> Однажды ко мне на прием пришел пятнадцатилетний девятиклассник. Рухнув на стул и сгорбившись так, что его подбородок едва не касался худых, высоких коленок, он стал рассказывать о своей тяжелой жизни. Многое в его облике и манерах свидетельствовало о тяжелом эмоциональном состоянии: дрожащие от волнения руки и губы, красно-белые пятна на лице; поза, выражающая безысходность положения; быстрая, не очень связная, тихая и затухающая к концу

предложения речь.

Прежде всего он попросил меня дать ему совет, как вести себя с родителями, которые его не понимают. В доме участились скандалы, заканчивающиеся рыданиями матери и площадной бранью отца. Родители упрекают его в том, что он много времени «треплется» по телефону о высоких материях, в то время как уроки остаются несделанными, посуда невымытой, ведро с отходами невынесенным. В сущности, родители требовали от него немного – прекращать разговоры по телефону и браться за дело, хотя бы тогда, когда они возвращаются вечером домой с работы. В принципе он соглашался с их требованиями. Однако часто оказывалось так, что он не мог просто так оборвать телефонный разговор. Во-первых, потому, что он обсуждал такие важные и сложные вещи, что прерваться было невозможно – могли ускользнуть важные мысли и даже открытия. Во-вторых, он вел эти разговоры с единственным человеком, который серьезно относился к его философским изысканиям. Это была старшая сестра его одноклассника, к которой он относился как к старшему, умудренному жизненным опытом товарищу, значительно более, чем он, продвинутому в области нравственного совершенствования, способному руководить его моральным развитием.

Накануне его мать, потеряв терпение, не дала ему довести разговор до конца, разъединила телефонную линию, нажав на рычаг телефона. Парень вспылил и сказал, что уйдет из дома, бросив несколько оскорбительных слов в адрес семьи. Мать дала ему пощечину. Это было первый раз в жизни, когда она подняла на него руку. «Как жить дальше?» – был его первый вопрос. Еще один вопрос не давал ему покоя. Как выбрать друга, соответствующего критерию нравственности, который он выработал при участии своей духовной покровительницы. В ходе многократных дискуссий они разделили всех людей на три категории. Низшую категорию составили подонки – пьяницы, воры, грабители, проститутки. К средней категории отнесли всех обывателей, которые соблюдают правила морали только потому, что это выгодно, так как иначе их не будут уважать. Однако по натуре обыватели аморальны. Среди них много интриганов, завистников, накопителей, стукачей, предателей, просто эгоистов. Таких людей

большинство. В третью категорию попали люди, живущие по законам нравственности и руководствующиеся исключительно мотивами духовного и нравственного самосовершенствования. В их жизни большое значение имеют литература, искусство и прочие культурные ценности. Таких людей очень мало – это тонкий элитарный слой, который недосягаем для обывателей.

Школьник признался, что после того, как он понял, что существует рафинированный слой высоконравственных людей, он начал искать их среди своих одноклассников в новой школе. Вскоре он установил, что большинство из них относится ко второй категории, и отверг их. Оставшиеся отвергли его сами, не пожелав включать в свой давно уже сложившийся круг общения нового человека. Таким образом, он остался в изоляции.

Были и другие проблемы, из-за которых подросток страдал. Например, как ему жить, если он некрасив и не сможет понравиться какой-нибудь красивой девушке, с которой все ребята мечтают дружить? Все ли в порядке у него с психикой, если его почти никто не понимает? В детстве у него были ярко выраженные способности к математике, но постепенно они исчезли; почему? (К своим учителям он относился нейтрально, считая, что их интересовала только успеваемость учеников.)

В конечном счете все переживания подростка слились в одно чувство – отчаяния и безысходности. Ему была оказана психологическая помощь. Он вышел из состояния отчаяния, нашел себе друзей, наладились и его отношения с родителями.

К сожалению, данный пример довольно типичен, и каждый школьный психолог встречается с подобными случаями постоянно. Нередко приходится наблюдать и противоположный тип реагирования родителей на появление теоретизирования. Родители приходят в восторг от неординарного интеллекта своего ребенка. В результате чего подросток «фиксируется» на появившемся у него «даре». Склонность к теоретизированию переходит у него в устойчивую привычку, которая, в свою очередь, может даже значительно усиливаться. У таких людей возникает тяга к рассуждениям даже в тех случаях, когда они и не требуются, и при этом снижается потребность в активных действиях, что в значительной мере ослабляет развитие волевых

качеств.

Школьный психолог сталкивается иногда со значительными трудностями, когда явление теоретизирования необходимо отличить от симптоматики, свидетельствующей о психическом заболевании. В этом случае необходима консультация подростка у психоневролога.

Трудность постановки психологического диагноза связана со следующим обстоятельством. По данным психиатров, в подростковом возрасте нередко возникает *шизофрения* (*Буянов,* 1986). Некоторые симптомы этого заболевания проявляются в нарушении мышления, в частности, в резонерстве и повышенной склонности к рефлексии. Как отличить феномен теоретизирования от нарушения мышления при шизофрении? Ответ на этот вопрос нередко оказывается далеко не простым. Эта точка зрения высказывается подростковыми психиатрами, которые «часто оказываются в очень сложном положении, когда приходится решать экспертные и другие конкретно-социальные вопросы» (*Буянов,* 1986, с. 44).

Тем не менее в самом общем виде поиски водораздела между нормой и патологией идут по линии нахождения синдрома заболевания. Нарушения мышления при шизофрении проявляются не только в резонерстве и повышенной рефлексии. При этом заболевании наблюдается ряд других явлений – разорванность мысли, логические соскальзывания, вычурность рассуждений, паралогизм, опора в рассуждениях на случайные, странные ассоциации, аутичность мышления, наплыв мыслей, остановка мыслей и т. д. Одновременно определенные нарушения затрагивают и другие сферы личности. Наблюдаются парадоксальность поступков, наличие странных интересов, эмоциональная уплощенность и прочее (*Буянов,* 1986). При подозрении на шизофрению психолог должен уведомить родителей о необходимости получения консультации у подросткового психиатра или психоневролога. Подчеркнем, требуется консультация именно подросткового врача. Психика подростков значительно отличается от психики взрослых людей. К сожалению, встречаются случаи, когда родители отправляют детей на консультацию и лечение к специалистам, работающим со взрослыми, что в лучшем случае не дает желаемого результата.

Становление мировоззрения

Мы уже неоднократно подчеркивали, что подростковый возраст – это период активного формирования **мировоззрения** человека: системы взглядов на действительность, самого себя и

других людей.

Как считает Ж. Пиаже, становление мировоззрения неразрывно связано с развитием мышления. Новый вербально-логический способ мышления, появляющийся у подростков к 15 годам, начинает играть ведущую роль в их познании как самого себя, так и окружающего мира. В этом возрасте претерпевают глубокие изменения, совершенствуются самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом. Не случайно процесс становления самооценки получил название «открытие Я». По мнению многих авторов, самооценка является центральным новообразованием подросткового возраста.

Развитие *рефлексии.* По данным И. В. Дубровиной, так называемая личностная рефлексия начинает проявляться у 78 % детей в возрасте 12–13 лет. У подростков наблюдается повышенная склонность к самонаблюдению, эгоцентризм, неустойчивость «образа Я». Подросток ищет ответ на вопрос: каков он среди других, насколько он похож на них (Формирование…, 1987). Одновременно формируется отношение подростка к самому себе. Как правило, подростки 12–13 лет чаще, чем младшие школьники, думают, что окружающие невысокого мнения о них; наблюдается феномен самоотвержения, самонеприятия. Самооценка подростка имеет сильную аффективную окраску.

В раннем юношеском или старшем подростковом возрасте процесс становления самооценки углубляется. Старшеклассники начинают искать ответы на вопросы: как они выглядят в глазах окружающих, насколько отличаются от других людей, чем похожи на свой идеал и чем отличаются от него? В этом возрасте формируется соотношение двух регуляторов поведения: «Я – реального» и «Я – идеального». После 15 лет растет самоуважение, уменьшается застенчивость, самооценки становятся более устойчивыми (*Кон,* 1980). В то же время эффективность, связанная с личностной рефлексией, ослабляется.

Содержание самооценки. Прослеживая изменение содержания самооценки у подростков и юношей, А. А. Бодалев, И. В. Дубровина и ряд других авторов отмечают, что, описывая себя, подростки и юноши уделяют внимание таким факторам, как принятие себя, черты личности и характера. Однако подростки гораздо чаще, чем юноши, включают в число оцениваемых такие свойства, как умения, интересы, способности, интеллект. Встречаются также случаи описания своей биографии и социальной роли (я – ученик) (*Бодалев,* 1983; Формирование… 1987). У юношей на передний план выходит обсуждение

ценностных ориентаций, идеалов, мотивов поведения, чувств, переживаний. Весьма важным компонентом самооценки подростков и юношей являются их представления о своем внешнем облике.

Чувство взрослости и стремление к эмансипации. Появление самооценки как регулятора поведения сопровождается возникновением чувства взрослости. Оно порождает стремление самостоятельно принимать решения, касающиеся собственной жизни. В этот период у подростков часто возникают конфликты с родителями, которые страшатся быстрых темпов взросления детей. Попытки полностью владеть душой своего ребенка, как и прежде, рано или поздно заканчиваются неудачей; у ребенка, появляется чувство отчуждения, поскольку его не понимают, а у родителей горечь от сыновней (дочерней) неблагодарности. К сожалению, уровень психологической культуры нашего населения недостаточно высок. Многие не знают, что уже в 12–13 лет у многих детей возникает внутренняя установка жить в соответствии с собственным видением и пониманием своего места в окружающем мире. Эта установка несовершенна, иногда даже опасна для ребенка, но ее появление – это закономерность, которую нельзя игнорировать. В частности, она проявляется в так называемых подростковых реакциях эмансипации и протеста – в стремлении подростков освободиться от родительского контроля и авторитарного руководства, в отказе подчиняться требованиям взрослых.

С этого момента воспитание подростка должно стать более гибким, управление – ненавязчивым. Родителям не нужно диктовать ребенку, как ему жить и что ему делать. Они должны выступать лишь как его старшие друзья, готовые в любую минуту подставить плечо, прийти на помощь, но только тогда (!), когда он сам их об этом попросит. Помимо этого, следует разграничить проблемы, которые подросток должен решать сам и которые ему пока не под силу (безусловно, нельзя не согласиться с тем, что это – очень сложные задачи для родителей, однако от успешности их решения во многом зависит психическое здоровье подростка).

Стремление к объединению в возрастную группу. Для подросткового возраста характерным часто является определенное отчуждение от взрослых (родителей и учителей) и усиление авторитета группы сверстников. Такое поведение имеет глубокий психологический смысл. Чтобы лучше понять и оценить себя, необходимо сравнить себя с подобными. Активные процессы самопознания вызывают огромный интерес подростков к своим сверстникам, авторитет которых на определенный период времени становится очень сильным. В процессе общения со

сверстниками развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния. В группе, сравнив себя с другими, можно оценить свои возможности, оценить свои достоинства и недостатки, побороться за признание, уважение сверстников, научиться отстаивать свои интересы и границы.

На основе взаимопривлекательности, психической совместимости или общих интересов у подростков возникают дружеские отношения. В дружбе формируются чуткость, отзывчивость, сопереживание, способность к проникновению во внутренний мир друг друга (*Колесов, Мягков,* 1986). Отрочество также пора первой любви и сексуальных влечений.

Процесс самопознания и формирования широкого круга умений и навыков межличностного взаимодействия настолько захватывает подростков, что у них может наблюдаться резкое падение интереса к учебе, снижение академической успеваемости. Для многих из них в течение нескольких лет ведущей деятельностью становится общение. Однако так происходит не всегда. А. Г. Асмолов замечает: «… подросток может либо предпочесть сам, либо выбрать под влиянием значимых для него сверстников и взрослых в качестве ведущей деятельности или деятельность интимно-личностного общения, или же общественно полезную деятельность. Эти ведущие деятельности не "даны" ему, а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь» (*Асмолов,* 1990, с. 335).

При благоприятных условиях развития в старших классах на передний план выходят размышления о самоопределении, о выборе профессии. В ходе процесса, связанного с выбором жизненного пути и послешкольной адаптацией к условиям жизни, вновь возрастает авторитет родителей (конечно, при условии здоровых взаимоотношений в семье), хотя в определенных областях (например, выборе одежды, музыки, жаргона) приоритет отдается мнению молодежной референтной группы.

Моральное развитие. Моральные убеждения вырабатываются постепенно. Решающую роль в их формировании играет личный опыт морального выбора (нравственного поведения), сложившиеся в детстве нравственные привычки и чувства, пример значимых взрослых, требования коллектива сверстников. В дошкольном возрасте формирование моральных норм определяется воздействиями родителей. Моральное поведение младших школьников определяется родителями и учителями, но постепенно большое значение приобретает также мнение детского коллектива.

Поведение подростков в большой степени зависит от

нормативов референтной группы сверстников или значимых взрослых, поведение и личностные особенности которых они берут за образец. Важно подчеркнуть, что если в дошкольном и младшем школьном возрасте значимыми фигурами для детей являются родители и учителя, то в подростковом возрасте дети сами выбирают себе наставника. Им может стать и родитель, и учитель, и сосед, и родственник, и одноклассник, и тренер и т. д. У подростка может быть один или несколько наставников. В последнем случае – в его глазах каждый их них является «экспертом» в той или иной сфере жизни или области знания, и его мнение авторитетно для подростка (*Красило,* 2005).

В юношеском возрасте моральное поведение определяется собственным мнением молодых людей, принимаемым на основе своей системы ценностей. Как уже отмечалось, в настоящее время многие старшеклассники не достигают такого уровня личностного развития и не готовы к самостоятельному поиску и принятию решения (*Идобаева,* 2011).

Формирование взглядов на действительность. Одновременно с системой моральных ценностей у человека складывается система взглядов на общество и мир. Многие авторы считают, что одним из центральных моментов в формировании мировоззрения является поиск смысла жизни в юношеские годы. «Зачем я появился на свет? Что собой представляет окружающий мир? Каково мое место среди людей и природы? Нужен ли я обществу, а оно мне? Гожусь ли на что-либо? Неужели я смертен?» – это лишь небольшой перечень проблем, осмыслением которых заняты старшеклассники. На этой основе формируются социальные, идеологические, политические и религиозные убеждения, определяющие жизненный выбор человека.

Для многих подростков размышления над смыслом жизни – процесс болезненный. В своем дневнике Т. Л. Сухотина-Толстая замечает, что кризис смысла жизни связан с мыслями о самоубийстве, и подчеркивает: «Статистика говорит, что большое количество бегств из дома, самоубийств и даже убийств падает на юношество в возрасте от тринадцати до шестнадцати лет» (*Сухотина-Толстая,* 1981, с. 159). Как мы видим, уже в XIX веке некоторые особенности подростковой психики были не только описаны в литературе, но уже имелась и научная статистика, подтверждающая правдивость этих описаний.

Профессиональное самоопределение – одна из ведущих характеристик юношеского возраста. Желание кем-то стать может возникнуть у ребенка значительно раньше. Однако только юноши, выбирая свой жизненный путь, могут более или менее всесторонне и глубоко оценить жизненную перспективу с точки

зрения системы ценностных ориентаций, моральных предпочтений, уровня притязаний и самооценки.

Возникновение временной перспективы. В период отрочества формируется представление о временной перспективе. Специалисты отмечают, что младшие школьники живут с ощущением времени по принципу – «здесь и теперь», не обращаясь ни к своему прошлому, ни к будущему. В отличие от них у старшеклассников осмысливаемый ими временной период значительно шире. Они начинают размышлять как о событиях своей прошедшей жизни, так и о том, что ожидает их в будущем; вообще о связи времен, о прерывности и бесконечности жизни.

Замечено, что часть старшеклассников стремится как можно скорее «вырваться на жизненные просторы», связывая момент окончания школы с удовлетворением насущных потребностей, например, таких, как иметь средства на фирменную одежду, посещать модные дискотеки и т. д. У них либо не формируются отсроченные жизненные перспективы, либо не согласуются отсроченные и близкие перспективы, ближайшие планы не включают выполнение действий, которые являются подготовительными по отношению к отсроченной перспективе, дальним целям.

У других старшеклассников наблюдается тенденция к замедленному взрослению, поскольку они чувствуют себя уверенными только в мире детства.

Встречаются юноши и девушки, у которых устремленность в будущее сильно превалирует над настоящим. Такая линия развития также не является желательной, поскольку именно в настоящем усваиваются и развиваются многие жизненные качества, например, навыки общения, без овладения которыми продвижение по жизни затруднено.

Интересы подростков и юношей. Большое значение в жизни человека имеют его интересы. Как известно, интересы подростков неустойчивы, так же как неустойчива их психика в целом. Можно выделить несколько источников формирования интересов. Во-первых, это школа. Часто ученикам нравятся те дисциплины, которые преподаются учителями, хорошо знающими свой предмет, в совершенстве владеющими методикой обучения, обладающими определенным набором личностных качеств, например, разумной требовательностью, пониманием детей и т. д. Нередки случаи, когда через отношение к учителю формируется стойкое увлечение учебной дисциплиной или профессией. В старших классах интерес к учебным предметам зависит от профессионального самоопределения молодых людей.

В не меньшей, а скорее в большей степени интерес к

определенным дисциплинам и видам деятельности формируется в семье. Например, когда сын, беря пример со своего отца, хочет стать программистом и много времени проводит у компьютера. Или когда родители внушают детям, что для успеха в любой профессиональной деятельности необходимо овладеть иностранным языком.

Источниками развития интересов и способностей детей являются также изостудии, музыкальные и хореографические школы, различные кружки и спортивные секции. Дети приходят в них по разным причинам. Одни имеют четко поставленную цель: например, мальчики посещают спортивные секции, чтобы развивать физические качества; девочки занимаются каратэ, чтобы овладеть средствами самообороны; старшеклассники начинают учиться играть на гитаре, чтобы быть привлекательными в молодежной среде. Найти сферу деятельности, в которой бы максимально раскрылись их способности, желают многие подростки. К сожалению, эти поиски не всегда заканчиваются успешно.

Развитие воли

По сравнению с числом исследований, посвященных изучению, например, самооценки и интеллекта у подростков, проблема становления **волевой регуляции** в подростковом возрасте исследована не столь глубоко. Пока можно говорить лишь о линии развития исследований волевой регуляции. Как известно, к младшему школьному возрасту у детей возникает способность к подчинению своего импульсивного поведения определенным требованиям (это либо требования взрослых, либо требования социальных институтов, в которых в определенные отрезки времени пребывают дети, либо правила игры). Так, поступив в школу, дети должны выполнять следующие правила поведения – слушать внимательно учителя, выполнять домашние задания, считаться с требованиями коллектива, не опаздывать на уроки, не разговаривать с соседом по парте во время урока и т. д. Такое поведение ребенка специалисты называют «произвольностью».

Высшим уровнем развития произвольности является воля, которая характеризуется способностью осмыслять действительность, принимать важные для себя решения и выполнять их, идя на жертвы и преодолевая значительные трудности как морального, так и физического характера. Способность к волевой регуляции начинает формироваться в подростковом возрасте, когда подростки начинают

руководствоваться в своих поступках собственными оценками. Однако в этот период воля еще находится в процессе становления и не совершенна. Одним из факторов, затрудняющих развитие воли, является то, что ее становление протекает на фоне полового созревания, или пубертата, когда процессы возбуждения часто преобладают над торможением. Эмоциональные срывы и импульсивные действия заставляют детей задуматься над необходимостью овладения своими эмоциями, и они направляют свои усилия на овладение приемами волевой саморегуляции. Это приносит свои плоды, и в результате, как правило, юноши лучше подростков управляют своими аффективными реакциями.

Помимо этого, в юношеском возрасте возникает еще один из важных регуляторов поведения «Я идеальное», в которое могут входить и волевые качества. Под его воздействием юноши самостоятельно и целенаправленно развивают у себя недостающие волевые свойства.

Как отмечают специалисты, наиболее эффективно волевые процессы развиваются тогда, когда в более раннем возрасте у детей формируются привычки к самоорганизации своей деятельности. Это происходит в результате идентификации ребенка с родителями, а позднее с учителями. Большое значение имеет осознание подростком роли волевой регуляции в жизни человека. Немалую роль может сыграть разъяснительная работа, проводимая значимыми людьми, знакомство с биографиями уважаемых людей.

Эмоциональное развитие

Как отмечалось выше, процесс формирования «образа Я», морали, взглядов на мир сопровождается у подростка сильными аффективными переживаниями. Особого внимания заслуживает **эмоциональный компонент самооценки.**

Развитие самооценки подростков связано с анализом переживаний, обусловленных как внешними, так и внутренними стимулами: собственными мыслями, ожиданиями, установками. Впервые подростки, изучая свой внутренний мир как бы со стороны, убеждаются в том, что они не похожи на других людей, уникальны и неповторимы. В силу этого у них возникает мысль, что никто не может их понять. Подобные мысли являются весьма благоприятным фоном для появления повышенной тревожности и обостренного чувства одиночества. Экспериментальные данные говорят о том, что повышенная тревожность у подростков в большой степени связана с общением со сверстниками. У старшеклассников она имеет место во всех сферах общения, но

сильнее всего проявляется в общении с родителями и другими взрослыми людьми, от которых они зависят (*Кон,* 1980). Под влиянием ощущения собственной уникальности подростку кажется, что все, что когда-либо случалось с другими людьми, к нему не имеет никакого отношения, поэтому он бывает бесстрашен и способен на очень рискованные действия.

Типичными чертами подростков являются также *раздражительность* и *возбудимость* (*Каган,* 1991; *Колесов, Мягков,* 1986; *Соколова,* 1990). Физиологи объясняют это бурным половым созреванием, наступающим в этот период жизни. Отличительной особенностью физиологических проявлений подростков является то, что они могут эмоционально реагировать на слабые стимулы и не откликаться на сильные. «Наконец, может быть такое состояние нервной системы, когда раздражительность вообще вызывает неожиданную, неадекватную реакцию» (*Колесов, Мягков,* 1986, с. 20). В этот период жизни у девочек могут наблюдаться перепады настроения, повышенная слезливость, обидчивость (в частности, это бывает связано с появлением у них менструального цикла). У мальчиков отмечается двигательная расторможенность. Они чрезмерно подвижны, и даже тогда, когда они сидят, их ноги, руки, туловище, голова ни на минуту не находятся в состоянии покоя.

Физиологическая перестройка организма подростков сопровождается возникновением у них повышенной утомляемости. Вначале появляется повышенная двигательная активность, а затем сильная возбудимость или сонливость (там же).

К 15 годам нервная система человека становится более уравновешенной. Как правило, юноши менее раздражительны и более оптимистичны, чем подростки, их настроение более устойчиво, оно в меньшей мере зависит от нервной системы и в большей степени определяется факторами среды. Отличительной особенностью юношеских эмоций является их высокая избирательность. Процесс формирования мировоззрения – становления самооценки и морали, выработки жизненных планов, формирования взглядов и убеждений – имеет у них сильную аффективную окрашенность. В частности, это выражается в страстном отстаивании своих взглядов, остром реагировании на слова и поступки, затрагивающие юношеские оценки и самооценки, принципы и установки.

Эмоции детей до подросткового возраста неглубоки и ситуативны; они реагируют на все, что происходит вокруг них, но их внимание достаточно легко переключить с одних объектов на другие. Подростки по сравнению с ними более избирательны, и

при этом подростковые переживания более глубокие и устойчивые. Отвлечь внимание подростков от предмета переживания труднее, чем внимание ребенка младшего возраста. У старшеклассников эмоции на значимые стимулы значимо сильнее, чем у подростков (*Кон,* 1980).

Как известно, эмоционально значимым фактором в жизни подростков является их *внешность.* Они подолгу изучают себя перед зеркалом, гримасничая и апробируя какие-то мимические и пантомимические способы невербального общения. С какого-то момента дети начинают уделять повышенное внимание оформлению внешности – прическе, одежде, макияжу и т. п. Часто подростки бывают недовольны своей внешностью или отдельными ее чертами. Они переживают из-за отличия их внешности от социально формируемых «mass media» стандартов мужской и женской красоты, носителями которых являются кинозвезды, шоумены, спортсмены, манекенщицы.

Девочки и мальчики могут болезненно переживать из-за своего небольшого роста. Некоторые девочки негативно воспринимают свой высокий рост. Причиной отрицательных эмоций являются также мелкие дефекты кожи, избыточный вес.

И. С. Кон отмечает, что у многих подростков накапливается избыточный вес, который выполняет функцию энергетического резерва, расходуемого организмом по мере полового созревания. Помимо этого, излишний вес может появляться у детей и подростков, испытывающих школьный невроз. Сильные эмоциональные переживания, вызываемые школьной средой, например, плохими отношениями с учителями или одноклассниками, поглощают большое количество нервной энергии, которая восполняется обильным приемом пищи после посещения школы. В свою очередь, это вызывает чрезмерную расслабленность и потребность в пассивном отдыхе – сидя у телевизора или полулежа на диване с книжкой в руках.

Предметом пристального внимания подростков является развитие у них вторичных половых признаков как показателей взрослости. Так, некоторые мои юные клиентки признавались в том, что они сильно переживают из-за того, что у них быстрее, чем у большинства их сверстниц, растут грудные железы (некоторые авторы приводят случаи, когда девочки затягивают грудь полотенцем). Другие боятся того, что не станут полноценными девушками, потому что они сексуально не развиты – у них маленькая грудь и короткие ноги. Третьи отказываются посещать школу из-за повышенного интереса одноклассников к их увеличившимся грудным железам. Четвертые идут на конфликт с учителями, которые не позволяют им подчеркивать

выигрышные части тела: носить мини-юбки, узкие джинсы, кофты с открытым воротом и т. п.

И. С. Кон выделяет *три причины* повышенного интереса подростков к своей внешности. О первой речь шла выше. Новый, более совершенный *способ познания* действительности, формирующийся в подростковом возрасте, направляется ребенком на изучение самого себя, в том числе и собственной внешности. Вторая причина – *физиологическая.* Внешность подростков, переходящих от детства к юности, претерпевает такие изменения, что не заметить этого просто невозможно. Третья причина определяется *влиянием среды.* Многие родители пристально следят за изменениями, происходящими во внешности подростков, ожидая появления первых признаков взрослости. Они присматриваются к своим детям и их товарищам, сравнивают и обсуждают их внешние данные. Таким образом, нередко именно родители провоцируют у своих детей появление «комплекса неполноценности» из-за недостатков фигуры, отдельных частей лица, замедленных или ускоренных темпов физиологического развития.

Повышенный интерес подростков и юношей к своей внешности – лишь составная часть их психосексуального развития, также определяющего общий фон эмоционального состояния. Процессы половой идентификации, неприятие своего пола, появление менструального цикла у девочек, раннее или позднее сексуальное развитие, возникновение сексуальных фантазий и мастурбаций, периоды пренебрежительного отношения к самогигиене, ранняя половая связь – все это также существенно влияет на эмоциональную сферу (*Каган,* 1991; *Колесов, Мягков* 1986; *Соколова,* 1990).

Характер и его развитие

Как отмечалось выше, под **характером** мы понимаем стиль поведения человека в процессе общения с людьми. Он формируется как самостоятельное свойство в результате комплексного воздействия имеющихся у человека интеллектуальных, мировоззренческих, волевых и эмоциональных особенностей. На ранних ступенях онтогенетического развития большую роль играют процессы идентификации с родителями, а также способы взаимодействия с ними, возникающие в зависимости от типа семейного воспитания.

Если ребенок здоров, не получил психической травмы, у него общительные и любящие родители, то он будет добрым и эмоционально уравновешенным. Тревожность, возбудимость,

агрессивность, черствость, невнимательность, неорганизованность, авторитарность и другие негативные особенности родителей оставляют порой неизгладимый след в психике ребенка, приводя к формированию отрицательных черт характера. Черствость родителей способствует возникновению у детей застенчивости, боязни общения, чувства неуверенности в своих силах. От родителей к детям легко передаются тревожность, агрессивность и раздражительность. У авторитарных и агрессивных родителей дети бывают и забитыми, и агрессивными, и легко возбудимыми. Избалованные дети обидчивы и невнимательны к другим, они трудно адаптируются в коллективе сверстников, где нужно уметь принимать во внимание мнение другого человека.

Как подчеркивалось выше, в подростковом возрасте дети начинают осознавать свои личностные свойства и, в частности, стиль поведения в ходе общения с людьми. В юношеском возрасте этот процесс усложняется – старшеклассники начинают сознательно работать над совершенствованием своего характера. Одним из признаков взрослости является переход к такому стилю поведения, который позволяет достигать хороших результатов в адаптации к жизни в общественной среде.

Характер как стиль поведения прежде всего проявляется на уровне бытового общения, который не следует путать с ситуациями морального выбора. Может оказаться, что порядочный в повседневной жизни человек, который соблюдает все нормативы общения, принятые в обществе (так называемый славный парень), сознательно причиняет зло другим людям, извлекая для себя определенную выгоду. Таким образом, многие черты, характеризующие отношение человека к людям, могут проявляться по-разному. Поддерживая общение, хороший контакт и совместные взаимовыгодные отношения, многие люди используют стиль поведения, характеризующийся положительными моральными качествами, однако когда жизненная ситуация начинает восприниматься ими как угрожающая материальному благополучию или авторитету, или социальному статусу, те же самые свойства меняют свой знак с положительного на отрицательный. Приведем некоторые полярные **виды стиля поведения** человека.

Честный	Лживый
Неподкупный	Продажный
Принципиальный	Беспринципный
Совестливый	Бесстыдный
Обладающий чувством ответственности	Безответственный
Хозяин слова	Слова не держит
Дисциплинированный	Недисциплинированный

Объективный, справедливый	Необъективный, несправедливый
Доверяет людям	Не доверяет людям
Проявляет разумную осторожность	Легковерный простофиля
Живет своим умом	Внушаем
Общительный	Замкнутый
Коллективист	Индивидуалист
Раскованный	Застенчивый
Деликатный, вежливый	Грубый, наглый, нахальный, проявляет хамство
Тактичный	Бестактный, развязный
Выдержанный, корректный	Капризный, скандальный
Покладистый	Нетерпимый, обидчивый, мстительный
Скромный	Хвастливый, проявляет зазнайство
Простой в общении	Высокомерный
Самолюбивый, обладает чувством собственного достоинства	Угодливый, подхалим
Прямолинейный, откровенный, искренний	Скрытный, хитрый, изворотливый, коварный, ханжа, кляузник, доносчик
Обаятельный	Несимпатичный, не располагающий к общению
Щедрый	Жадный, скупой, расчетливый, мелочный
Стремится к равноправию, демократичный	Властолюбивый, деспотичный, честолюбивый, тщеславный

Дружелюбный	Агрессивный
Стремится поддерживать, возвышать, помогать, одобрять	Стремится подавлять, проявлять насилие, пытается возвеличить себя за счет унижения других
Исходит из сути дела	Формалист, бюрократ
В ходе общения учитывает особенности людей, имеет подход к ним	Не учитывает, не имеет
Стремится, умеет убеждать, влиять на людей	Стремится командовать, не терпит возражений, убеждать не умеет

Формирование «хитросплетений» характера и морального поведения начинается в раннем возрасте. Достаточно упомянуть «эффект горькой конфетки», описанный А. Н. Леонтьевым (*Леонтьев,* 1977). К сожалению, эти тонкости психической регуляции людей недостаточно учитываются в процессе воспитания. Происходит это по объективным причинам: процессы формирования стиля поведения и морального поведения человека полидетерминированы. Ребенок постоянно находится под влиянием семьи, родственников, других детей, знакомых семьи, соседей, учителей, случайных людей, средств массовой информации и культуры, произведений искусства, Интернета и собственных рассуждений на морально-этические темы. Учесть и скорректировать все эти влияния, по крайней мере на сегодняшний день, невозможно.

Пока ясно одно – в старшем подростковом возрасте одним из важных достижений личностного развития молодых людей являются более гибкий, адаптивный и социализированный стиль поведения, называемый нами характером, и система ценностей, включающая моральные убеждения, выступающая важным регулятором поведения человека в социуме.

По мере взросления и приобретения жизненного опыта характер и моральные ценности могут корректироваться и изменяться. Однако важно, чтобы у молодых людей, оканчивающих школу и переходящих на новый этап развития, эти образования на определенном уровне уже были сформированы. При их слабом развитии молодые люди оказываются в весьма сложном положении, сталкиваясь с необходимостью решать

психологические задачи сразу двух жизненных стадий развития: прошедшей и настоящей.

Например, в соответствии с теорией эпигенетического развития Эрика Эриксона, в период от 18 лет до ранней зрелости (стадия ранней взрослости) молодые люди овладевают профессией и вступают в период ухаживания и начала семейной жизни. Однако юношам и девушкам, у которых стиль поведения и система моральных ценностей развиты недостаточно, гораздо сложнее строить близкие и партнерские отношения, тем более продвигаться по пути их совершенствования.

В настоящее время в психологии представлены эмпирические данные, подтверждающие теорию Э. Эриксона. Например, в исследовании О. А. Идобаевой показано, что индикатором психологического благополучия молодых людей, оканчивающих вузы, является уровень самоактуализации, и низкий уровень самоактуализации во многом присущ студентам, не решившим задач предшествующего периода развития. У них на невысоком уровне развито самосознание и мировоззрение, в целом они не умеют строить взаимоотношения с социумом и боятся их (*Идобаева, Подольский* 2012).

Развитие способностей

Как уже отмечалось выше, одним из основных компонентов личности являются **способности** человека. Диагностируя способности детей, психологи должны обращать внимание родителей и учителей на то, что способности – свойство интегральное. Практика, к сожалению, показывает, что многие родители уделяют большое внимание формированию знаний и отдельных умений у детей, не понимая, что способности определяются сочетанием ряда психических качеств. Например, певец должен не только иметь хорошие голосовые данные и филигранную технику, но и глубоко понимать сущность исполняемого произведения; уметь управлять своим эмоциональным состоянием, чтобы, с одной стороны, у него от волнения не садился голос, но в то же время сохранялся эмоциональный подъем.

Спортсмены высокого класса никогда не одерживают победы только за счет какого-то одного, пусть и выдающегося, качества. Побеждает лишь тот, кто умеет правильно организовать психологическую и техническую подготовку к соревнованиям, учитывать свои сильные и слабые стороны, отвлекаться от тревожных мыслей, связанных с возможными неудачами, не обращать внимания на мелкие пакости и колкости завистников,

не отвлекаться на второстепенное, когда нужно делать главное, обладает способностью переносить большие физические и психические нагрузки, идти на большие самоограничения и т. д.

Стратегии понимания личностных особенностей людей

Помимо изучения психической реальности, с которой взаимодействует педагогический психолог-девиантолог в процессе осуществления психопрофилактической деятельности, ему необходимо научиться использовать различные стратегии понимания личностных особенностей. В психологии феномен **понимания человека человеком** обозначается разными терминами: «межличностное познание» (этот термин используется в данной работе), «межличностная перцепция», «восприятие человека человеком», «межличностное восприятие», «социальная перцепция». По всеобщему признанию специалистов, ни один из этих терминов не является совершенным (*Андреева,* 2005; *Бодалев,* 1983; *Cook*, 1979; *Tagiury,* 1969).

В межличностном познании (МП) выделяются прежде всего **два аспекта – *когнитивный*** и ***аффективный,*** хотя деление это условно, так как познание человека находится в неразрывной связи с отношением к нему. Это отношение, ведущее место в котором принадлежит эмоциональному компоненту, может как определять характер взаимодействия людей, так и быть его продуктом. Помимо этого, ряд авторов выделяют еще **два компонента:** поведенческий и мотивационный. *Поведенческий* рассматривается как производный от первых двух; ***мотивационный*** – обеспечивает направленность межличностного познания (*Бодалев,* 1983; *Коломенский,* 1969; *Ломов,* 1975). В данной работе речь идет только о когнитивном компоненте МП, который рассматривается как вид познавательной деятельности.

Эффективность МП как одного из видов познавательной деятельности человека во многом определяется адекватностью и полнотой знаний о личностных особенностях людей и качеством способов их оценки. В многочисленных исследованиях показано, что в обыденной жизни люди, как правило, пользуются определенными представлениями о типичных особенностях и поведенческих реакциях анализируемых ими людей. Эти представления в психологии получили название стереотипов, эталонов, имплицитных теорий личности, социальных представлений (*Андреева,* 2001; *Бодалев,* 1983; *Донцов, Перелыгина,* 2011; *Kelly,* 1955; *Cook,* 1979; *Lippmann,* 1922; *Allport,* 1958; *Osgood, Suci, Tannenbaum,* 1957; *Реан, Коломенский,* 2008; *Рождественская,* 1986; *Шихирев,* 1978). Как любые житейские представления, они имеют свои достоинства и недостатки.

Последние часто основываются на малом количестве существенных признаков, включают свойства, не относящиеся к отражаемым в них явлениям, устаревают к моменту их использования.

Образ рассматриваемого человека также искажается в результате приписывания несвойственных ему качеств и несуществующих причин поведения. В частности, как показано в исследованиях, посвященным изучению каузальной атрибуции, это происходит в тех случаях, когда при оценке человека в должной мере не анализируются конкретные обстоятельства, обусловливающие его поведение (*Андреева,* 2005; *Heider,* 1958; *Jones, Davis,* 1965; *Kelly,* 1967; *Юревич,* 1986).

Отрицательно сказываются на качестве МП также и консерватизм мышления, и излишняя категоричность суждений, склонность к суждениям о человеке по аналогии. Ошибки в МП определяются также поспешными обобщениями, которые люди делают на основе единичных и мало значащих наблюдений за поведением другого человека. Искажения образа человека обусловливают так называемые эвристики, или правила оценки личностных свойств, которые субъект достаточно легко принимает и использует в процессе познания людей без учета того, что они поверхностны и не включают в свой состав существенные признаки рассматриваемых особенностей. Ошибки в понимании людей объясняются тем, что многие люди со временем меняются, однако окружающие этих изменений не замечают (*Андреева,* 2005; *Брунер,* 1977; *Cook,* 1979; *Немое,* 2001; *Рождественская,* 2004; *Росс, Нисбетт,* 1999).

К сожалению, несмотря на то что в психологии накоплен богатый эмпирический материал, свидетельствующий об особенностях ошибок в МП, проблеме *совершенствования* МП уделяется недостаточно внимания, она не получила должного звучания в практической работе с подростками, несмотря на то что подростковый возраст сенситивен к развитию МП (*Березина,* 2003).

Рассмотрев проблему совершенствования МП, мы выделили совокупность принципов, опора на которые позволяет значительно повысить адекватность понимания людьми друг друга (*Писаренко, Рождественская,* 1998; *Рождественская,* 2004). В основе их выделения лежат научные данные об ошибках, совершаемых людьми в процессе познания друг друга, и требования логико-научного подхода к познанию, представленного в педагогической психологии в трудах И. И. Ильясова (*Ильясов,* 1986).

Качественное познание личностных особенностей человека

определяют следующие принципы:

1. ***Ориентация на полный охват личностных свойств человека.*** Такую возможность дает знание ведущих сторон личности, обусловливающих направленность, содержание, характер протекания и эффективность деятельности, к которым относятся: мировоззрение, интеллект, эрудиция, воля, эмоции, характер и способности (см. с. 87). Чтобы получить более или менее полную оценку человека, необходимо рассмотреть все стороны личности.

2. ***Применение адекватных и существенных критериев оценки.*** Критерии оценки мировоззрения, мотивации, интеллекта, воли, эмоций, коммуникативных свойств и способностей должны быть отрефлексированы и точно соответствовать тем качествам, которые оцениваются; в личности выделяются наиболее существенные признаки каждого из ее компонента.

3. ***Оценка качеств личности на основе анализа факторов, влияющих на человека.*** Личностные особенности людей анализируются в связи с внутренними и внешними условиями их жизни: состоянием здоровья, настроением, интересами, семейной ситуацией, положением в коллективе.

4. ***Проверка суждений о личностных свойствах и причинах поведения человека осуществляется в практической деятельности, адекватной проверяемым качествам.*** Правильность суждений о личностных свойствах и причинах поведения человека проверяется в деятельности, успешность которой зависит от полноты и силы их проявления.

5. ***Рассмотрение личностных свойств в развитии.*** Внимание субъекта познания должно быть направлено на анализ изменений, происходящих в психике ребенка в процессе его личностного роста, и выявление тенденций дальнейшего развития.

6. ***Вероятностное оценивание личностных свойств.*** Субъекты познания никогда не будут располагать полной информацией о личности человека, поэтому следует допускать вероятность ошибок. Нельзя торопиться делать категорические выводы о личностных свойствах, следует чаще применять гипотетические суждения.

Исследования, проведенные на учителях, родителях, старшеклассниках и психологах, показывают, что применение стратегий межличностного познания, основанных на этих принципах, позволяет строить наиболее эффективные стратегии межличностного познания личности и личностных свойств и совершать наименьшее количество ошибок в процессе оценки личностных свойств.

В завершение данной главы отметим, что специалисты в области профилактики девиантного поведения призваны создавать каждому подростку максимально благоприятные условия для развития и интеграции ведущих личностных свойств, обеспечивающих успешность процессов социализации. Как показано выше, для этого необходимы глубокие и всесторонние знания процессов становления и формирования сознания как системы основных личностных свойств, владение когнитивными стратегиями межличностного познания, а также владение всем арсеналом современных психодиагностических, развивающих и формирующих процедур.

Помимо этого, психологу-девиантологу требуется и солидная подготовка в области психологии бессознательного. Педагогические психологи не занимаются психотерапией бессознательных процессов, для этого есть специально подготовленные специалисты, изучающие глубинную психологию. Однако в работе, которая ими выполняется, нельзя не учитывать характер защитных механизмов, которыми пользуются подростки, содержание так называемых интроектов, неосознаваемые эмоциональные переживания – страх, тревогу, гнев, обиду, печаль.

Однако если психологический анализ бессознательного и его перестройка относятся к сфере профессиональной деятельности специалистов в области глубинной психологии, то задача педагогического психолога заключается в нахождении возможности ослабить действие разрушительных непродуктивных бессознательных реакций и усилить сознательную регуляцию поведения в конструктивном (недевиантном) направлении, например, так, как это показано австрийским психоаналитиком Фигдором в его совместной работе с педагогами (*Фигдор,* 2000). Разумеется, евро-американский опыт полностью непереносим на российскую действительность, но основные идеи, методы и приемы работы могут быть полезны для использования в отечественной практике психологического сопровождения школьников.

Контрольные вопросы и задания

Введение в проблему

1. Что такое психопрофилактика?
2. Что такое психореабилитация?
3. Что такое авторитарная и гуманистическая педагогика?

Особенности развития личности в подростковом возрасте

1. Какие качества психики обусловливают направленность и содержание деятельности?
2. Какие качества психики обусловливают характер протекания (процессуальную сторону) деятельности?
3. Что обусловливает эффективность деятельности?
4. Охарактеризуйте мотивационно-мировоззренческую сферу личности.
5. Охарактеризуйте эмоциональную сферу личности.
6. Охарактеризуйте волевую сферу личности.
7. Что такое характер?
8. Что такое интеллект и способности?
9. Как феномен теоретизирования проявляется у подростков?
10. Охарактеризуйте процесс становления разных сторон мировоззрения и жизненных перспектив в подростковом возрасте.
11. Как развивается волевая регуляция у детей и подростков?
12. Как развивается эмоциональная сфера в подростковом возрасте?

Стратегии понимания личностных особенностей людей

13. Как современные психологи трактуют термин «межличностное познание»?
14. Какие компоненты межличностного познания вы знаете?
15. Под влиянием каких факторов искажается образ воспринимаемого человека?
16. Какие принципы межличностного познания позволяют избегать грубых ошибок в понимании людей?
17. Каково содержание принципа ориентации на полный охват личностных свойств человека?
18. Каково содержание принципа применения адекватных и существенных критериев их оценки?
19. Каково содержание принципа анализа внутренних и внешних факторов, влияющих на человека (личностные свойства, эмоциональные и функциональные состояния, здоровье, другие люди, обстоятельства и условия жизни человека)?
20. Каково содержание принципа рассмотрения основных биографических данных и перспектив развития человека?
21. Каково содержание принципа использования вероятностных суждений о нем?
22. Каково содержание принципа проверки суждений в практической деятельности, адекватной и типичной для данного

человека?

Рекомендуемая литература

Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие. – М: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.

Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1990. – 367 с.

Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

Идобаева О. А., Подольский А. И. Психологическое благополучие современных подростков: актуальный уровень и пути его повышения. – М: Эко-Пресс, 2012. – 200 с.

Ипатов А. Подросток. От саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи. – СПб.: Речь, 2011. – 112 с.

Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 238 с.

Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). – М.: Педагогика, 1991. – 171 с.

Коеальчук М. А., Тарханова И. Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация. – М: Владос-Пресс; КДУ, 2013. – 286 с.

Кондратенко В. Т., Игумнов С. А. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция. – Минск: Аверсэв, 2004. – 368 с.

Лукацкий М. А. Педагогическая наука: история и современность. – М.: Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2012. – 448 с.

Можгинский Ю. Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. – М.: Когито-Центр 2008. – 184 с.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 192 с.

Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 320 с.

Петрова А. Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением. – М: Флинта; МПСИ, 2008. – 152 с.

Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости // Психологический журнал. 1986. № 1. – С. 62–72.

Писаренко В. М., Рождественская Н. А. Методы совершенствования межличностного познания // Вестн. Моск. ун-

та. Сер. 14. «Психология». 1998. № 2. – С. 74–80.

Профилактика детских и подростковых суицидов: Методические рекомендации / Под ред. Л. Н. Антоновой, В. Н. Ахренова, Т. Н. Ткачевой. – АСОУ, 2011. – 44 с.

Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 317 с.

Рождественская Н. А. Межличностное познание: психолого-педагогический аспект. – М.: Пер Сэ, 2004. – 285 с.

Смирнова Е. Е. Познаю себя и учусь управлять собой. Программа уроков психологии для младших подростков (10–12 лет). – СПб.: Речь, 2007–224 с.

Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков. Система работы, диагностика, тренинги. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.

Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 187 с.

Глава 3. Методики развития и формирования стратегий межличностного познания у подростков

Введение

Какую бы тему психологии девиантного поведения мы ни затронули, всякий раз встает вопрос: что конкретно следует делать для того, чтобы исправить сложившее положение, при котором масштабы девиантного поведения молодежи увеличиваются, а общество оказывается не в состоянии преодолеть негативные тенденции в развитии подрастающего поколения?

В настоящее время появилось довольно много работ, в которых рассматриваются различные подходы к психологической помощи подросткам с девиантным поведением, разработаны разнообразные методы, программы и технологии психологической поддержки молодежи (*Ковальчук, Тарханова,* 2013; *Идобаева, Подольский,* 2012; *Ипатов,* 2011; *Мамайчук, Смирнова,* 2010; *Петрова,* 2008; *Федосенко,* 2008; *Баженов, Баженова,* 2007; *Макартычева,* 2007; *Мафсон, Вейсман, Моро, Клерман,* 2003; *Смирнова,* 2007; *Микляева, Румянцева,* 2006; *Гусева,* 2005; *Шнейдер,* 2005; *Кондратенко, Игумнов,* 2004; *Овчарова,* 2003). Методического материала так много, что настала пора провести отдельное теоретико-методическое исследование, посвященное изучению имеющихся подходов к профилактике, коррекции и реабилитации девиантного поведения. В данном пособии будут представлены некоторые результаты исследований небольшой группы психологов, работающих под руководством автора, представляющие интерес для специалистов в области психологии девиантного поведения подростков и не получившие достаточно широкого освещения в психологической литературе.

Внимание прежде всего направлено на методики развития и диагностики стратегий межличностного познания. На важность разработки таких методик указывают результаты диссертационных исследований, в которых установлено, что формирование стратегий межличностного познания, основанных на принципах МП, имеет развивающий эффект. В частности, в исследовании А. В. Сорина (2012) показано, что формирование стратегий межличностного познания является фактором, способствующим развитию личностной идентичности. При этом наибольший развивающий эффект наблюдается у подростков, характеризующихся неустойчивым поведением и некоторыми трудностями познавательного развития. Таким образом, получен один из инструментов опосредованного личностного развития данной группы подростков. Этот результат имеет большую

практическую значимость, поскольку исследователи, успешно использующие методы прямого формирования личностной зрелости подростков, отмечают, что они не всегда эффективны для детей с особенностями когнитивного развития (*Лидерс,* 2008; *Фельдштейн,* 1985), в то время как именно эти дети находятся в группе риска девиантного поведения (*Фельдштейн,* 1985).

Важно подчеркнуть, что если до проведения формирующего эксперимента группа, состоящая из детей, обучающихся по обычным программам, по показателям личностной идентичности и уровню развития стратегий МП значимо превосходила группу, обучающуюся по облегченным программам, то после формирования показатели этих параметров заметно выросли в обеих группах и различия между ними стали статистически незначимыми. Это говорит о том, что по уровню развития изучаемых свойств вторая группа догнала первую.

В работе А. В. Сорина формирующий эксперимент проводился по модифицированной методике «Методика формирования стратегий межличностного познания», разработанной Н. А. Рождественской и А. В. Березиной и апробированной в кандидатской диссертации последней.

Формирование и диагностика стратегий межличностного познания

Методика формирования стратегий межличностного познания (Н. А. Рождественская, А. В. Березина)

Респонденту предлагается решить одну из ***диагностических задач*** на понимание другого человека, требующую применения определенной **стратегии МП.** Если респондент самостоятельно и правильно выполняет подряд три задания, делается вывод, что данная стратегия уже сформирована у него стихийно. Если респондент не справляется хотя бы с одной из трех диагностических задач, ему предъявляется ***учебная карта,*** содержащая описание необходимой для ее выполнения стратегии МП, и даются разъяснения по всем возникающим у него вопросам. После этого респонденту вновь предлагается выполнить три диагностических задания. Если он выполняет их правильно, делается вывод, что обучение прошло успешно. Если он совершает ошибки, то учебная карта и объяснение предъявляются повторно. Если после второго объяснения респондент вновь не справляется с предъявляемыми ему задачами, формирующий эксперимент прекращается, а его результат рассматривается как отрицательный. Методика может использоваться и в учебном процессе, и в консультативной работе с подростками.

Примеры протоколов формирующего эксперимента

1. Респондент, справившийся с заданием

Психолог предъявляет респонденту карточку, на которой изображена девочка, говорящая мальчику: «Я не приглашу тебя на свой день рождения», и просит его объяснить, почему девочка так говорит?

Респондент: Она вредная.

Психолог: Может быть, есть другие причины.

Респондент: Нет.

Психолог предъявляет респонденту учебную карту и разъясняет ее содержание: «Личностные особенности людей и их поведение анализируются в связи с внутренними и внешними условиями их жизни: состоянием здоровья, настроением, интересами,

семейной ситуацией, положением в коллективе и т. д.».

Психолог: Нельзя судить о людях однозначно, так как ты точно не знаешь, какая именно причина привела человека к совершению того или иного поступка.

Респондент: Да, может быть, этот мальчик ее обидел.

Психолог предъявляет карточку, на которой изображен мальчик, говорящий своему однокласснику: «Я у тебя списывать не буду, потому что ты делаешь много ошибок», и предлагает ответить на вопрос, почему мальчик так говорит?

Респондент: Может быть, он двоечник и делает слишком много ошибок, а может быть, этот мальчик не хочет списывать, потому что хочет сделать сам. Или он просто хочет его позлить.

Психолог предъявляет карточку, на которой один подросток говорит другому, что он «мокрая курица».

Респондент: Он хочет его обидеть. Или другой мальчик упал в лужу, намок и выглядит как мокрая курица. Или другой его только что как-то обозвал. Может быть, у них шутки такие.

Экспериментатор предъявляет последнюю карточку, на которой изображена девочка, сидящая на качелях и говорящая другой девочке: «Я буду сегодня качаться на качелях целый день».

Респондент: Она вредная. Или другая девочка в другой день тоже долго качалась. Или она просто долго жила в деревне, а там нет качелей.

Способность респондента гипотетически оценивать личностные свойства сверстника с учетом влияющих на него факторов, достигла зоны ближайшего развития, и подсказка взрослого помогла ему правильно выполнить задания.

2. Респондент, не справившийся с заданием

Подростку предъявляется карточка из теста Розенцвейга, на которой изображены два мальчика, один из которых говорит другому: «Ты мокрая курица», и вводится инструкция: «Рассмотри, не торопясь, эту картинку. Представь себя на месте этого мальчика. (Психолог указывает на героя, который находится в положении обиженного.) "Как ты думаешь, почему другой мальчик так ведет себя по отношению к нему? Что заставляет его так поступать?»

Респондент: Мальчик плохой, злой, невоспитанный.

Психолог: Может быть, есть еще объяснения?

Респондент (уверенно): Нет.

Психолог (после предъявления учебной карты): Вообще в этом случае может быть и другое объяснение. В жизни мы часто не можем точно сказать, почему человек поступает тем или иным образом. Если мы будем придерживаться одного мнения, то можем сделать ошибку. Не имея достаточной информации о человеке, его нельзя оценивать категорично; всегда необходимо учитывать возможность ошибки и предполагать различные причины поступков человека. Следует выдвигать разнообразные гипотезы о причинах его поведения, которые в дальнейшем необходимо проверять.

Психолог предъявляет респонденту вторую карточку, на которой изображен мальчик, говорящий своему однокласснику: «Я у тебя списывать не буду, потому что ты делаешь много ошибок», и предлагает ему ответить на вопрос, почему мальчик так говорит.

Респондент: Он плохой, грубый.

Психолог: Да, может быть. А еще какая-нибудь другая причина возможна?

Респондент: Нет.

Психолог. Подумай. У нас нет достаточной информации, чтобы быть твердо уверенными, что мы точно знаем, почему подросток так поступает.

Респондент молчит, и психолог предлагает ему третью карточку, на которой изображена девочка, сидящая на качелях и говорящая другой девочке: «Я буду сегодня качаться на качелях целый день».

Психолог: Почему девочка так говорит? Ответь, используя полученные знания.

Респондент: Она злая.

Способность респондента гипотетически оценивать личностные свойства сверстника с учетом влияющих на него факторов еще не достигла зоны ближайшего развития, и подсказка взрослого не помогла ему найти правильный способ выполнения задания.

Преимущество этой методики состоит в том, что она компактна и с ее помощью можно быстро достигать желаемого результата. Однако она пригодна лишь для индивидуальной работы.

Ниже представлена еще одна методика развития стратегий МП, которую можно использовать на учебных занятиях, в

тренинговых группах и индивидуальной работе.

Методика совершенствования стратегий межличностного познания (Н. А. Рождественская)

Методика основана на принципах проблемного обучения и поэтапного формирования знаний и умственных действий (*Рождественская,* 2004). Применение методики в исследовательской и практической работе показало: 1) с ее помощью можно определять и устранять как ошибочные представления о людях, так и неэффективные способы их познания; 2) она может применяться индивидуально и фронтально (в лекциях, тренингах и на семинарских занятиях); 3) она может использоваться и в учебном процессе, и в консультировании.

1. ***Подготовительный этап.*** Вначале респондентам объясняется цель проводимых занятий и план. Цель направлена на ознакомление респондентов со стратегиями, позволяющими совершать наименьшее количество ошибок, которые люди делают, оценивая друг друга.

Далее раскрывается план занятий. Респондентам сообщается, что на первом этапе они ознакомятся с проблемными задачами; на втором – с эффективными способами межличностного познания. Это самая трудная часть методики, она потребует от них определенного напряжения сил. Далее они выполнят определенные задания, направленные на закрепление новых знаний и умений.

2. ***Предъявление проблемных задач на оценку личностных свойств людей.*** Респондентам предъявляются проблемные задачи на определение личностных особенностей людей. При этом в качестве объекта рассмотрения им предлагаются анонимные люди с выдающимися способностями. (О последнем не сообщается.)

Зачитываются такие отрывки из биографий, в которых содержатся второстепенные или бытовые эпизоды из их жизни. Респондентам предлагается охарактеризовать героев (или их поступки), используя свой личный опыт, свои знания и умения. Например (о Достоевском):

«Я могу поделиться с тобой мнением об этом человеке. *Я* несколько раз встречал его у нашего общего друга и скажу, что он человек мрачный, нетерпимый, непременно со всеми спорящий и желающий нанести своему собеседнику какую-нибудь обиду. Если бы ты видел, с каким видом он входит в комнату. Как правило, появившись в комнате, он не удостаивает никого словесным

приветствием, молча, с мрачным выражением лица, пожимает руки, усаживается в кресло и угрюмо молчит. Примерно с полчаса он не говорит или одним, двумя словами отвечает на вопросы и приветствия. Через полчаса он начинает беседовать. Обычно он не принимает участия в общем разговоре, а выберет одного или двух присутствующих и тихо разговаривает с ними, и только иногда реагирует на чье-либо высказывание в общем разговоре презрительным и уничтожающим словечком.

Я беседовал о нем со многими людьми, и все придерживаются о нем такого же мнения, что и я».

Вопрос: «Можете ли вы что-нибудь сказать о причинах такого поведения человека и определенным образом отнестись к нему?»

Респонденты высказывают свои предположения, после чего сообщаются имена анализируемых ими людей и объясняются истинные причины их поведения. В случае с Ф. М. Достоевским зачитывается еще один отрывок из воспоминаний его второй жены, Анны Григорьевны Сниткиной:

«А между тем, салонное поведение Ф. М. Достоевского очень просто: Ф. М. с возвращения из-за границы, вернее с 1872 г., страдал катаром дыхательных путей, эмфиземой. Болезнь эта, несмотря на его поездки в Эмск, усиливалась с каждым годом, его легкие все менее и менее могли вбирать в себя необходимый для них воздух, и даже у себя дома он иногда до того задыхался, что казалось, грудь его не выдержит такого напряжения и последует катастрофа. Так оно и случилось: Ф. М. скончался вследствие кровоизлияния из легких.

Вот можно представить себе, что мог испытывать мой бедный муж, когда, проехавшись по морозу или, еще хуже, по сырости, он взбирался к кому-нибудь в третий…, а иногда… в пятый этаж. Он поднимался по лестнице, останавливался на каждой ступеньке, задыхался и говорил мне иногда: «Не спеши, дай отдохнуть, дыхание пресеклось, дышу как через вчетверо сложенный шерстяной платок»… хозяева, а иногда и поклонники Ф. М. выходили навстречу к нему в переднюю, забрасывали его приветствиями, помогали ему снять шубу, шапку, кашне (а больному грудью так тяжело проделывать лишние и ускоренные движения), и Ф. М. входил в гостиную окончательно обессилевший и не могущий произнести ни единого слова, а только старающийся хоть немного отдышаться и прийти в себя. Вот истинная причина его мрачной внешности в тех случаях, когда ему приходилось бывать в обществе…

Могу засвидетельствовать… что Ф. М. особенно не любил в обществе ораторствовать, начинать споры и говорить кому-нибудь в пику или насмешку».

Нередко новая информация вызывает удивление и даже сильный эмоциональный отклик, поскольку поступки героев отрывков расходятся с общепринятыми представлениями о них. «Ну надо же, ну никогда не могла бы подумать!», «Неужели это правда? Этого не может быть!», «Не верю!», «Вы все это придумали!», «Вы приводите отрывки из воспоминаний второй жены Федора Михайловича, а она была не беспристрастна по отношению к своему мужу, а многие авторитетные люди давали Достоевскому совсем другую характеристику», – это небольшой перечень реакций респондентов на проблемные задания. Если не быть готовым к подобным высказываниям, то незаметно можно перейти к обсуждению тем, которые вслед за вопросами стихийно поднимаются аудиторией. Например, «Можно ли верить второй жене Достоевского?», «Имеем ли мы право судить выдающихся людей?» и т. д. Чтобы преодолеть возможный «эмоциональный всплеск», необходимо быть готовым к нему и свои усилия направлять на реализацию задачи совершенствования межличностного познания респондентов.

Направляя работу группы в деловое русло, психолог предлагает респондентам объяснить, как можно избежать ошибочных суждений о людях, особенно когда их поведение на первый взгляд не представляется безупречным.

3. ***Уяснение знаний о стратегиях межличностного познания.*** Ведущий обобщает все ответы респондентов и предлагает ознакомиться со стратегиями межличностного познания. Для этого респонденты получают учебные карты, содержащие краткую информацию о принципах и основанных на них стратегиях межличностного познания.

Как показывает опыт применения учебных карт, лучше, если они предъявляются не одновременно, а последовательно, непосредственно перед объяснением содержания той или иной стратегии. При одновременном предъявлении всех учебных карт внимание рассеивается. Респонденты начинают обсуждать содержание каждой карты друг с другом, и темп работы снижается.

При ознакомлении респондентов с учебной картой психолог подробно объясняет, как должна применяться стратегия межличностного познания, представленная на карте. Это делается на примере одного из фрагментов биографии известного человека, который использовался на предшествующем этапе. Далее предъявляется еще один отрывок, и респондентам предлагается самим прокомментировать, как следует использовать изучаемую стратегию познания при анализе личностных особенностей его героя. Затем предъявляется

следующая учебная карта, и вся процедура повторяется вновь.

Рассматривая трудности работы на этом этапе, следует указать на то, что, как правило, именно на нем респонденты задают психологу вопросы по поводу конкретных жизненных ситуаций и взаимоотношений с определенными людьми и даже членами их собственных семей. Часто эти вопросы не имеют прямого отношения к теме занятий, и психолог должен быть готов к «неудобным» вопросам, сбивающим работу. Усилия следует направлять на то, чтобы, «контейнируя» эмоции слушателей, не упускать инициативу из своих рук и продвигать процесс формирования дальше.

Этот этап является решающим в усвоении способов познания, поэтому необходимо обеспечивать его детальное прохождение и не упускать из виду ни одного вопроса, имеющего отношение к пониманию материала. Психолог раскрывает содержание учебных карт на примере задания, использованного на этапе предъявления проблемных задач, а закрепление материала осуществляется на других примерах, также заимствованных из биографий известных людей.

4. ***Отработка умений использования стратегий, основанных на принципах межличностного познания.***

Анализ новых ситуаций с опорой на учебную карту. Вначале учителям предъявляются новые отрывки с описанием фактов из жизни выдающихся людей и предлагается дать свою интерпретацию этих фактов на основе знаний, полученных на предшествующем этапе. Главная задача психолога состоит в том, чтобы при обсуждении личностных качеств человека респонденты правильно использовали все имеющиеся в их распоряжении знания, зафиксированные на учебных картах, которыми им разрешается пользоваться. В этом случае необходимо стремиться к тому, чтобы они давали полные и развернутые ответы. Данный этап заканчивается, когда респонденты постепенно перестают пользоваться учебными картами, запоминая их содержание.

Анализ новых учебных ситуаций без опоры на учебную карту. Вначале процедура анализа учебных ситуаций ничем не отличается от той, которая была принята на предшествующем этапе, за исключением того, что респонденты действуют без опоры на учебную карту (материализованную схему ООД). Затем вводятся новые задания. Им предлагается прослушать отрывок из жизнеописания известного человека, поступки которого ведущий интерпретирует, используя неадекватные способы межличностного познания. Респонденты должны объяснить, какие ошибки совершаются, и дать правильную интерпретацию поведения персонажей. Постепенно психолог отказывается от

требования давать полные и развернутые ответы.

Свернутый анализ учебных ситуаций. Прослушав отрывок и его неправильную интерпретацию, респонденты должны лишь обнаружить ошибки и указать на них.

На этом лекционная часть процесса усвоения стратегий межличностного познания заканчивается. Дальнейшая работа с педагогами носит индивидуальный характер и протекает по мере поступления запросов от них психологу на более глубокое понимание отдельных поступков и личностных особенностей учащихся.

«Методика совершенствования стратегий межличностного познания» апробирована в ряде исследований аспирантов и соискателей факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (*Рождественская,* 2004). Например, И. В. Мельникова показала, что она дает хорошие результаты при подготовке специалистов педагогического профиля в педагогических колледжах и вузах. Наибольший эффект наблюдается, когда в начале обучения студенты изучают общие психологические курсы и проходят такие виды педагогической практики, как «Психолого-педагогическая практика», «Первые дни ребенка в школе», «Практика пробных уроков». Совершенствование стратегий межличностного познания выступает как один из компонентов формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов, к которым также относятся коммуникативные навыки, навыки межличностных взаимодействий, эмпатия, самопознание, личностная рефлексия. Практика показывает, что вначале следует обеспечить развитие коммуникативных навыков и навыков межличностных взаимодействий, и только на завершающем этапе – совершенствовать у студентов эмпатию, рефлексию, самопознание и межличностное познание (*Мельникова,* 2007).

Знакомство с работами, посвященными профилактике, коррекции и реабилитации девиантного поведения подростков, показывает, что одним из наиболее распространенных методов психологического воздействия является психологический тренинг. Действительно, подросткам нравится принимать участие в тренинговых занятиях, в ходе которых ненавязчиво, без какого-либо морализирования, в игровой форме формируются: личностная рефлексия, самооценка, коммуникативные навыки, эго-идентичность и т. д.

Развитие стратегий межличностного познания в тренинге

Выше описан лекционный вариант применения методики. Ее

можно также использовать и в различных тренингах. Далее приводятся тренинговые упражнения, собранные и разработанные аспирантами и соискателями под руководством автора (*Березина,* 2003, *Малышева,* 2003, *Писарева,* 2006, *Мельникова,* 2007, *Мужичкова,* 2008), с помощью которых можно формировать стратегии межличностного познания.

Упражнение «Испорченный телефон» (на оценку способности к вероятностному (гипотетическому) оцениванию и способности проверять свои суждения о личностных особенностях человека в адекватной для их проявления деятельности). Вся группа за исключением одного человека выходит из аудитории. Ведущий зачитывает ему сообщение, напечатанное на листе бумаги, объем которого не должен превышать половины листа. Затем приглашается второй участник, первый пересказывает ему сообщение как можно точнее. Приглашается третий участник, которому второй сообщает ту же информацию, и так до конца цепочки. Реципиент может уточнять, просить пояснить или повторить какие-то детали. Последний участник повторяет только что услышанную информацию перед всей группой. В заключение зачитывается исходный текст.

Как правило, исходная и конечная информации не совпадают. Ведущий акцентирует внимание участников на том, что группа только что увидела механизм порождения слухов, «мифов» и «легенд». Далее ставится вопрос: «Как относиться к такой информации?» После групповой дискуссии участники получают учебные карты с двумя принципами межличностного познания (принципом вероятностного – гипотетического – оценивания и принципом проверки своих суждений о личностных особенностях человека в адекватной для их проявления деятельности). Ведущий обобщает высказывания участников и предлагает использовать гипотетические оценки личностных свойств людей. Оценку необходимо проверять в типичной для участника деятельности. В качестве стимульного материала, подлежащего запоминанию и дальнейшему воспроизведению, можно использовать набор жестов и движений, а также рисунки. (Упражнение использовано для формирования стратегий МП в кандидатской диссертации И. В. Мельниковой, 2007.)

Упражнение «Всесторонняя характеристика личности» (на оценку способности к всесторонней оценке личности). Группа делится на две команды. Выбирается один участник группы, который хочет узнать, что о нем думают остальные члены группы. Командам предлагается по очереди называть личностные особенности этого участника. Категорически запрещается называть качества, унижающие и оскорбляющие человека.

Повторяться нельзя, все названные качества записываются на доске ведущим. Выигрывает та команда, которая назвала больше различных качеств.

После того как команды завершают выполнение заданий, ведущий объявляет победителя и предъявляет участникам большой список личностных качеств, подчеркивая, что это лишь незначительная часть свойств, которые можно использовать для характеристики личности. Качеств настолько много, что их невозможно сосчитать, тем не менее в их многообразии достаточно легко ориентироваться, если расклассифицировать их по большим блокам свойств или сферам (мировоззрение, интеллект, эрудиция, эмоциональная сфера, воля, характер и способности), каждая из которых выполняет важную функцию в регуляции жизнедеятельности человека. Таким образом, составляется список основных личностных свойств (или сфер личности), которые должны анализироваться при всестороннем подходе к ее оценке. Участники получают учебную карту, и ведущий знакомит их с содержанием каждой сферы и ее функциональным назначением в структуре личности. После этого приглашается следующий участник, желающий узнать, как он воспринимается группой.

На одном занятии не следует выбирать более двух участников в качестве объектов оценки, чтобы упражнение не превратилось в рутинное мероприятие. (Упражнение апробировано в кандидатской диссертации А. В. Березиной, 2003.)

Упражнение «Рисунок дерева и создание волшебного леса» **(на** закрепление знаний, полученных на предыдущем занятии). Группа делится на две подгруппы. В одной подгруппе каждый участник оценивает себя. В другой – каждый участник оценивает одного из участников тренинга другой подгруппы. Ведущий зачитывает сказку «Волшебный лес»:

«Далеко, далеко, за высокими горами есть волшебный лес. Тот лес полон необыкновенных чудес! Высокие зеленые ели тянутся к небу, кудрявые дубы крепко держатся за землю своими корнями, краснолистные клены раскинули свои пышные шевелюры, а тоненькие осины красуются друг перед другом. Да, да, в этом лесу живут непростые деревья. Все они умеют разговаривать. Они смеются, спорят, беседуют или перешептываются друг с другом. Путешественник, попавший в этот лес, может даже и не заметить, что деревья живые. Они будут тихонечко стоять или незаметно помогать ему в пути через лес. Все они – очень добрые деревья!..» (М. Шкурина).

Каждому предлагается нарисовать дерево, основные свойства

личности представить как ветви, исходящие из одного ствола, а уровень развития свойства обозначить как распустившийся цветок, бутон или чуть набухшую почку. После завершения работы подгруппам предлагается посадить свой лес из имеющихся у них деревьев, и они делают это на больших столах или полу. Каждый участник первой подгруппы рассказывает об особенностях своего дерева и ищет «своего двойника» в лесу второй подгруппы. Далее создатели деревьев обсуждают сходство и различия между «оригиналом» и «двойником». (В разных вариантах упражнение апробировано в кандидатских диссертациях Е. А. Писаревой, 2006 и Ю. Е. Мужичковой, 2008.)

Упражнение «Критерии оценки личностных свойств» (на оценку адекватности и существенности критериев оценки личностных свойств). Инструкция: «Люди постоянно оценивают друг друга. Для этого используются соответствующие критерии. Например, искренний человек – это тот, кто не обманывает, говорит правду, не лукавит. К сожалению, многие люди часто выбирают ошибочные критерии. Например, человек не прав, если считает, что люди, которые не умеют себя вести, обязательно склонны к обману. Наверное, каждый может привести подобные примеры из своей жизни. (Участникам тренинга предлагается это сделать.)

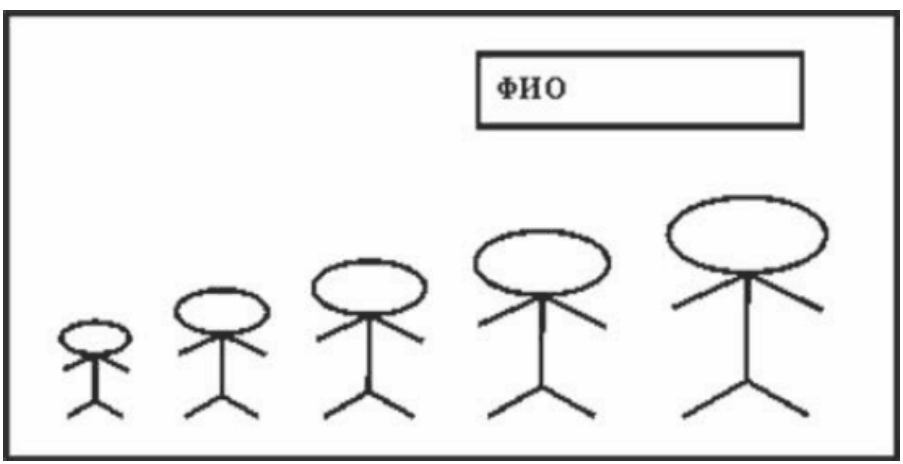
Давайте посмотрим, какими критериями вы пользуетесь, оценивая личностные свойства. Сейчас я раздам вам листочки, на каждом из которых написано одно свойство. Вы не должны показывать листочки друг другу. Задача каждого – описать словами это свойство, не называя его, другие же участники должны определить, о каком свойстве идет речь, и назвать его. После выполнения упражнения всеми участниками тренинга мы обсудим, какими критериями оценки данного свойства вы пользовались. Какие рекомендации дает психология, определяя критерии оценки этих свойств? Что делать, если критерии оценки одного и того же качества у двух и более людей не совпадают?»

Проводя это упражнение, не стоит спешить с правильными ответами. Следует провести развернутую дискуссию, задавая провокационные вопросы. Завершается упражнение анализом учебной карты с формулировкой принципа адекватности и существенности критериев оценки личностных свойств (упражнение апробировано в кандидатской диссертации А. В. Березиной, 2003).

Упражнение «Путешествие в прошлое и будущее» (на оценку личностных особенностей в развитии). Участникам раздаются рисунки (карты) со схематичным изображением пяти человек, выстроенных по росту, и предлагается вспомнить,

какими они были 10, 8, 5 лет назад; 3 года и 1 год назад. На воспоминание отводится 2–3 мин. Под каждой фигуркой участники должны написать возраст, в который они себя вспомнили, и качества, которыми они обладали в этот период жизни. По мере возможности им предлагается на схемах отметить точками моменты, когда они приобрели новый опыт и в результате его воздействия изменились.

После выполнения задания всеми участниками группы каждый из них выслушивается и отвечает на вопросы: «В каком возрасте произошли изменения, и чем они были вызваны?» В завершение работы ведущий отмечает причины изменений, имевших место в прошлом, и возраст, который участники называли наиболее часто. Он подчеркивает, что изменения неизбежны и они происходят в любом возрасте. Чтобы понять человека, необходимо ознакомиться с тем, какой жизненный путь он прошел и какой жизненный опыт получил.



Далее добровольцу предлагается покинуть аудиторию, а группа «придумывает» его будущее и предполагает, какие изменения, возможно, произойдут в его личностной сфере. Ведущему важно направить работу группы в такое русло, чтобы характеристики «будущей личности» были привлекательны, достижимы, позитивны и реальны. В заключение каждый участник получает учебную карту, содержащую формулировку принципа развития личности, и группа обсуждает ее содержание. (Упражнение апробировано в кандидатских диссертациях С. В. Малышевой, 2003 и Ю. Е. Мужичковой, 2008.)

Упражнение «Гипотетическая оценка». Участники тренинга разбиваются на пары в произвольном порядке. Каждая пара получает от ведущего картинку, по содержанию сходную с

картинками теста Розенцвейга. Им требуется разыграть сценку, представленную на картинке. На обсуждение этюда отводится пять минут.

После того как первая пара разыграет свой этюд, психолог предлагает остальным участникам тренинга высказать мнение: «Почему именно так поступил один из героев виньетки?» Выслушиваются ответы всех участников группы. Как правило, высказываются различные объяснения причин поведения. После того как выслушиваются все предположения, свою сценку разыгрывает следующая пара. Процедура повторяется до тех пор, пока все пары не покажут свои этюды и не закончится обсуждение причин поведения всех героев.

После этого ведущий раздает учебные карты, в которых содержится формулировка принципа вероятностного подхода к оценке личностных свойств человека, и отвечает на вопросы участников тренинга. При этом подчеркивается, что все трактовки действий и поступков людей выступают в виде гипотез и имеют право на существование. (Упражнение апробировано в кандидатской диссертации А. В. Березиной, 2003.)

Упражнение «Меня неправильно поняли». Оно проводится после того как в группе установится атмосфера доверия и доброжелательности и участники ознакомятся со всеми способами МП. Каждому участнику предлагается вспомнить случай из его жизни, когда учитель или воспитатель не понял его и обошелся с ним несправедливо. Далее на добровольной основе выбирается один из участников тренинга и его ситуация разыгрывается. После этого ему предлагается с позиции взрослого человека выразить свои чувства и объяснить своему бывшему учителю, что он был не прав. Далее в группе проводится так называемый шеринг, или обмен чувствами.

После этого по желанию каждому участнику предоставляется возможность отреагировать свои негативные эмоции, связанные с его негативным прошлым опытом. Участники поочередно говорят своим «обидчикам» о пережитых ими чувствах и объясняют, как надо познавать детей, чтобы ошибки учителей/воспитателей не травмировали детскую психику. В данном случае используется техника пустого стула. Участники тренинга имеют право отказаться от выполнения этого упражнения. Можно также использовать прием «переигрывания» ситуации, когда участнику предлагается проиграть свою ситуацию заново – так, как он хочет. В заключение ведущий просит участников тренинга объяснить, какие научно обоснованные стратегии должен был бы использовать педагог, чтобы не травмировать своего воспитанника.

Применение данного упражнения имеет одно серьезное ограничение – его могут использовать лишь специалисты, владеющие техниками проведения психодраматических ролевых игр. (Упражнение апробировано в кандидатской диссертации И. В. Мельниковой, 2007.)

Сравнительное изучение разных форм и методов формирования стратегий МП позволило нам сделать один, с нашей точки зрения, важный вывод в отношении организации процесса усвоения знаний и умений в тренинге.

В диссертационном исследовании И. В. Мельниковой (2007), посвященном изучению условий формирования научно обоснованных стратегий оценки личностных свойств детей у будущих педагогов, в частности, изучалась эффективность применения двух форм обучения: лекционной и тренинговой при использовании в обоих случаях «Методики совершенствования стратегий межличностного познания».

Анализ результатов исследования показал, что форма обучения – лекционная или тренинговая – существенно не влияет на формирование знаний, знания в полном объеме можно качественно сформировать при использовании обеих форм. Несоизмеримо большее воздействие на усвоение учебного материала оказывает правильная организация процесса обучения в соответствии с законом усвоения знаний и действий (умственных и практических). Согласно этому закону эффективность деятельности учения определяют три действия (по И. И. Ильясову): *уяснение* или понимание изучаемого материала, его *отработка* или закрепление и *контроль* за первыми двумя действиями (уяснением и отработкой). Быстро понятое, но не отработанное знание менее устойчиво к долговременному запоминанию.

К сожалению, нередко тренинги строятся без учета законов усвоения и в основном обеспечивают только рефлексию (понимание) нового опыта и/или содержания, с которыми участники знакомятся во время выполнения тренинговых заданий. Отработка во многих тренингах используется недостаточно. Мы считаем понимание самым важным компонентом процесса учения, тем не менее нельзя забывать, что без специальной отработки усваиваемого материала он либо быстро забывается, либо сохраняется в памяти в усеченном виде. Таким образом, тренинги, как и любые другие методики и технологии обучения и развития, не оправдывают возлагаемых на них надежд, если при их разработке и проведении законы учения не учитываются.

Помимо развивающих методик, разработаны и

диагностические процедуры. Это – «Анкета для изучения стратегии познания личностных особенностей учащихся», созданная автором для проведения полуструктурированного интервью с педагогами и апробированная в диссертационном исследовании Е. В. Грачиковой (2002). Продолжением этой методики явилась «Методика диагностики стратегий познания личностных особенностей человека», созданная автором совместно с А. В. Сориным (2011) и апробированная в его кандидатской диссертации (*Сорин,* 2012).

Анкета для изучения стратегий межличностного познания у педагогов (Н. А. Рождественская)

№	Вопросы
1.	Укажите свое имя, возраст, стаж работы по специальности, квалификацию.
2.	Имели ли вы опыт общения с психологом?
3.	Используете ли вы психологические методики в своей работе? Если да, укажите, пожалуйста, какие.
4.	Анализируете ли вы в вашей профессиональной деятельности личностные особенности учеников? Если да, то какие качества учеников в первую очередь следует анализировать? Каким образом вы стараетесь это делать? Какие психические качества оценивать легче и почему?
5.	Вы изучаете интересы, взгляды, установки, самооценку учащихся? Как вы это делаете? В каких границах это следует делать учителю? В какой степени у учителя есть возможность делать это?
6.	Влияет ли самооценка ученика на общение с учителем и со сверстниками?
7.	Как следует оценивать уровень умственного развития ученика?
8.	Всегда ли рост эрудиции ученика сопровождается совершенствованием его умственных способностей? Можно ли здесь проследить какие-либо взаимосвязи?
9.	Какие факторы больше всего способствуют умственному развитию школьников, какие препятствуют?
10.	Следует ли проводить специальные мероприятия, направленные на совершенствование интеллекта учеников как в ходе учебы, так и вне ее? Если да, то какие именно?
11.	Какие недостатки культуры общения учеников являются наиболее распространенными (как во взаимоотношениях между собой, так и со взрослыми)?

№	Вопросы
12.	Обращаете ли вы внимание на проявления волевых качеств ваших учеников? Используете ли вы специальные приемы совершенствования волевых качеств учеников (трудолюбия, целеустремленности, настойчивости, лидерства и т.д.)? Если да, то перечислите некоторые из них.
13.	Есть ли у вас возможность уделять внимание анализу переживаний учеников, связанных как с учебной деятельностью, так и с различными жизненными ситуациями? Если да, то каким образом вы это делаете?
14.	Что это дает для коррекции учебно-воспитательного процесса?
15.	Используете ли вы методы воздействия на психическое состояние учеников? Какие?
16.	С помощью каких методов следует улучшать стиль общения учеников с учителями и друг с другом?
17.	Какие психические качества учеников, на ваш взгляд, мало изменяются со временем, почти не поддаются совершенствованию, какие из них со временем претерпевают значительные изменения? С чем это связано?
18.	Считаете ли вы необходимым рассматривать интересующее вас психическое качество учащегося во взаимосвязи с разными условиями, в которых оно формируется и проявляется? Если да, то приведите примеры.
19.	В каких случаях, на ваш взгляд, умозаключения в отношении причины поведения учеников и их личностных особенностей должны носить гипотетический вывод? Когда можно уверенно делать определенные выводы?
20.	Одно и то же явление может рассматриваться как «+» или «–» в зависимости от условий, в которых оно наблюдается. Чем в этой связи следует руководствоваться при оценке тех или иных поступков или психических особенностей учащихся?

Проводится качественный анализ ответов респондентов. Результаты могут использоваться как для оценки профессионального мастерства педагогов, так и для формирующей работы.

Методика диагностики стратегий познания личностных свойств и поведения человека (Н. А. Рождественская, А. В. Сорин)

Выберите для себя оригинальный псевдоним и запомните его _____

Укажите, пожалуйста, свой возраст _____
и пол _____

Прочитайте, пожалуйста, внимательно все предложенные ниже задания и постарайтесь их выполнить. Данная методика проводится исключительно в научно-исследовательских целях, полученные с ее помощью результаты не будут разглашаться.

Большое спасибо!

1. Пожалуйста, внимательно прочитайте предложенные ниже вопросы и выберите наиболее точный и полный ответ на каждый из них. Отметьте один выбранный вами вариант любым удобным способом.

По каким признакам можно определить, что является наиболее значимым и важным для человека в жизни?

	Если для человека что-то важно и значимо, он с увлечением этим занимается, тратит на это много времени и сил, часто думает об этом.
	Если для человека что-то важно и значимо, то он постоянно со всеми это обсуждает.
	Определить, что для человека важно и значимо, можно спросив об этом кого-то, кто давно этого человека знает.
	Как правило, достаточно понаблюдать за человеком так, чтобы он не догадался об этом, и можно понять, что для него в жизни важно.

	Чтобы понять, что для человека важно и значимо, надо вызвать его на откровенный разговор и без спешки поговорить с ним «по душам».

По каким признакам можно судить об уме человека?
Какого человека можно считать умным?

	Умный человек много знает, ему всегда есть что рассказать, он может легко ответить на любой вопрос.
	Умный человек хорошо учится, хорошо себя ведет и не совершает глупых поступков.
	Умный человек умеет мыслить, рассуждать и делать правильные выводы даже в сложных и неопределенных ситуациях благодаря сильной логике.
	Определить, умный человек или нет, можно по тому, насколько хорошо он выражает свои мысли, насколько хорошо он может что-то объяснить.
	Если человек добивается успеха и признания в выбранном деле, то это говорит о том, что он умный.

Какие признаки говорят о сильной или слабой воле человека?
Какого человека можно назвать волевым?

	Волевой человек может делать все, что захочет, он всегда и во всем настаивает на своем, не терпит возражений, не нуждается в советах и помощи окружающих, тверд в своих решениях.
	Волевой человек занимается спортом, хорошо учится, посещает дополнительные занятия, у него нет ни одной свободной минуты.
	Волевой человек ничего и никого не боится, он — жесткий, злой и агрессивный, окружающие боятся его, не спорят с ним и подчиняются его воле.
	Волевой человек — это лидер, ведущий за собой людей и умеющий одернуть тех, кто ему не подчиняется.

	Волевой человек может заставить себя делать то, что считает необходимым, даже если ему приходится преодолевать значительные трудности и/или заниматься неинтересным, скучным делом.

По каким признакам можно оценить умение человека общаться с людьми?

	Человек, который умеет общаться, никогда не злится на других, всегда вежлив и никогда ни с кем не ругается.
	Если человек умеет общаться, то он может легко привлечь внимание к себе — всех рассмешит, придумает что-нибудь неожиданное и интересное.
	Если у человека много друзей и многие люди считают его своим другом, то это означает, что он умеет общаться.
	Если человек умеет общаться, то он легко вступает в контакт, поддерживает и/или ведет разговор, он умеет слушать и слышать, а также убеждать.
	Человек, умеющий общаться, всегда в гуще событий, он всегда с кем-то разговаривает, что-то обсуждает или доказывает.

По каким признакам можно оценить способность человека к чему-либо?

	Если человек быстро запоминает информацию и знает много интересного, то у него есть способности.
	Способный в чем-то человек легче и быстрее других этому учится и может добиться в этом больших успехов.
	Если человек способный, он всегда все делает с первого раза и не допускает никаких ошибок.
	Способный человек может быстро и качественно сделать что-то, чего делать совершенно не умеет.
	Можно назвать способным человека, который добивается максимально возможного успеха.

Пожалуйста, внимательно рассмотрите предложенные ниже фотографии и напишите под каждой из них, что этот человек чувствует в данный момент.

2. Прочитайте, пожалуйста, внимательно предложенные ниже описания пяти жизненных ситуаций. Представьте себя на месте героя и предложите как можно больше разных объяснений его поведения.

А. Я, Михаил и Татьяна учимся в одном классе. Татьяне нравится Михаил, и уже целый год она с ним встречается. Об этом знают все: и одноклассники, и их родители, и учителя, но вот что интересно – во время перемен и после уроков она

общается только со мной.

Укажите все возможные причины такого поведения Татьяны:

_____

Б. Однажды во время школьного обеда я взяла поднос с едой и остановилась посреди столовой, не зная, как поступить. Мои подруги Маша и Катя сидели возле окна с мальчишками. Место возле Маши было свободно, и она наверняка видела меня, но не позвала. Просто продолжала есть.

Укажите все возможные причины такого поведения Марии:

_____

В. На лестнице Дима и Коля продолжали обсуждать, кто из родителей сможет прийти на классный вечер. Дима сказал, что не будет ничего спрашивать у своих родителей. Николай промолчал: все знают, что мама Дмитрия не из тех, кто помогает школе, и она на родительские собрания не ходит.

Укажите все возможные причины такого поведения мамы Дмитрия:

_____

Г. Я гуляла с ребятами. Только вот домой опоздала больше чем на полчаса. Войдя в квартиру, я услышала в кухне плеск воды и звон посуды. У раковины стояла мама и гремела тарелками. Косметика на мамином лице размазалась от слез.

Укажите все возможные причины такого поведения мамы рассказчицы:

_____

Е. Когда учительница сказала, что разговаривала вчера с мамой Кристины, которая сказала, что она больше не вернется в наш класс, Евгений издал тихий звук, словно у него перехватило дыхание, а его руки, рисовавшие что-то на листке бумаги, заметно дрожали.

Укажите все возможные причины такого поведения Евгения:

_____

3. Прочитайте, пожалуйста, внимательно предложенный ниже отрывок из воспоминаний об одном человеке, и ответьте на приведенный ниже вопрос.

Самым большим позором он считал похожесть на других людей. Чтобы приобрести репутацию оригинального человека, он приписывал себе несвойственные ему качества и особенности,

лишь бы только они отличали его от окружающих.

Он даже своей физиономии придавал черты, не соответствовавшие его добродушному, почти нежному выражению. Конечно, он никого не обманывал надолго, да и сам скоро забывал черты, которые себе приписывал. Случалось, что изумлялся собственным словам и относил их к клевете, когда их повторяли перед ним по прошествии долгого времени. Так, он называл клеветой свое заявление о том, что будто перед великими произведениями искусства, живописи, скульптуры, музыки он чувствует зуд под коленями и ощущает, как икры его ног обращаются в треугольники, – однако же такое заявление было сделано.

Его воображение и фантазии были безграничны. При первом намеке на какую-либо тему в уме его возникала масса аналогичных примеров, которыми он и подменивал главный вопрос. Самозабвенно отдаваясь мечте и выдумке, он сам с трудом мог отличить вымысел от реальности. Он мог наприглашать к себе в гости близких друзей, но забыть об этом и в назначенный час уйти из дома.

Как вы думаете, как будет вести себя этот человек, скажем, лет через 20–30? Изменится он или нет?

_____

4. Выберите, пожалуйста, из своего окружения хорошо знакомого сверстника и постарайтесь описать его так, чтобы можно было представить себе, что это за человек. То есть опишите его как можно полнее. Его имя называть не надо.

_____

5. Прочитайте внимательно предложенную ниже историю и ответьте, пожалуйста, на приведенный вопрос.

Класс стал плохо относиться к С. после того, как несколько раз в походах он избегал общественных поручений, связанных со сбором хвороста, мытьем посуды, ночным дежурством у костра и т. д. Ему неоднократно говорили, что он не прав. Когда многие от него отвернулись, он это понял. В последнем походе он делал все, как требовалось, но так и не смог вернуть себе расположение одноклассников. Он попробовал поговорить с ребятами из класса. Многие не поверили ему и по-прежнему считали его эгоистом. А несколько подростков засомневались. Может быть, он действительно изменился?

Как, на ваш взгляд, эти ребята могут проверить, изменился ли С. к лучшему на самом деле?

_____

Эта методика создана автором совместно с А. В. Сориным и апробирована в его кандидатской диссертации (*Сорин,* 2012). Опишем процесс работы с ней.

Задание 1. *Диагностика меры адекватности и существенности критериев оценки основных сторон личности* – мировоззрения, интеллекта, воли, характера (стиля общения), способностей и эмоциональных переживаний (*Писаренко, Рождественская,* 1998).

В первой части задания респонденту предлагается пять возможных определений для каждой из основных сторон личности со следующей инструкцией: «Пожалуйста, внимательно прочитайте предложенные ниже вопросы и выберите наиболее точный и полный ответ на каждый из них. Отметьте один выбранный вами вариант любым удобным способом». Четыре ответа из пяти предложенных неадекватны, и лишь один – адекватен. Выполнение задания оценивается по пятибалльной шкале в зависимости от того, сколько сторон личности респондент соотнес с их адекватным (содержательно близким используемым в академической психологии) описанием. Если респондент обнаруживает адекватное описание 5 сторон личности – его ответ оценивается в 5 баллов, если 4 сторон – 4 балла, 3 сторон – 3 балла, 2 сторон – 2 балла, 1 стороны – в 1 балл.

Таблица 1

Отрывок	**Оценка**
По каким признакам можно определить, что является наиболее значимым и важным для человека в жизни?	
Если для человека что-то важно и значимо, он с увлечением этим занимается, тратит на это много времени и сил, часто думает об этом.	Адекватный
Если для человека что-то важно и значимо, то он постоянно со всеми это обсуждает.	
Определить, что для человека важно и значимо, можно спросив об этом кого-то, кто давно этого человека знает.	

Отрывок	Оценка
Как правило, достаточно понаблюдать за человеком так, чтобы он не догадался об этом, и можно понять, что для него в жизни важно.	
Чтобы понять, что для человека важно и значимо, надо вызвать его на откровенный разговор и без спешки поговорить с ним «по душам».	

По каким признакам можно судить об уме человека? Какого человека можно считать умным?

Умный человек много знает, ему всегда есть что рассказать, он может легко ответить на любой вопрос.	
Умный человек хорошо учится, хорошо себя ведет и не совершает глупых поступков.	
Умный человек умеет мыслить, рассуждать и делать правильные выводы даже в сложных и неопределенных ситуациях благодаря сильной логике.	Адекватный
Определить, умный человек или нет, можно по тому, насколько хорошо он выражает свои мысли, насколько хорошо он может что-то объяснить.	
Если человек добивается успеха и признания в выбранном деле, то это говорит о том, что он умный.	

Какие признаки говорят о сильной или слабой воле человека? Какого человека можно назвать волевым?

Волевой человек может делать все, что захочет, он всегда и во всем настаивает на своем, не терпит возражений, не нуждается в советах и помощи окружающих, тверд в своих решениях.	
Волевой человек занимается спортом, хорошо учится, посещает дополнительные занятия, у него нет ни одной свободной минуты.	
Волевой человек ничего и никого не боится, он — жесткий, злой и агрессивный, окружающие боятся его, не спорят с ним и подчиняются его воле.	

Отрывок	Оценка
Волевой человек — это лидер, ведущий за собой людей и умеющий одернуть тех, кто ему не подчиняется.	
Волевой человек может заставить себя делать то, что считает необходимым, даже если ему приходится преодолевать значительные трудности и/или заниматься неинтересным, скучным делом.	Адекватный

По каким признакам можно оценить умение человека общаться с людьми?

Человек, который умеет общаться, никогда не злится на других, всегда вежлив и никогда ни с кем не ругается.	
Если человек умеет общаться, то он может легко привлечь внимание к себе — всех рассмешит, придумает что-нибудь неожиданное и интересное.	
Если у человека много друзей и многие люди считают его своим другом, то это означает, что он умеет общаться.	Адекватный
Если человек умеет общаться, то он легко вступает в контакт, поддерживает и/или ведет разговор, он умеет слушать и слышать, а также убеждать.	Адекватный
Человек, умеющий общаться, всегда в гуще событий, он всегда с кем-то разговаривает, что-то обсуждает или доказывает.	

По каким признакам можно оценить способность человека к чему-либо?

Если человек быстро запоминает информацию и знает много интересного, то у него есть способности.	
Способный в чем-то человек легче и быстрее других этому учится и может добиться в этом больших успехов.	Адекватный
Если человек способный, он всегда все делает с первого раза и не допускает никаких ошибок.	
Способный человек может быстро и качественно сделать что-то, чего делать совершенно не умеет.	
Можно назвать способным человека, который добивается максимально возможного успеха.	

Во второй части задания респонденту предлагаются 6 фотографий лица, выражающего основные человеческие эмоции с инструкцией: «Пожалуйста, внимательно рассмотрите предложенные ниже фотографии и напишите под каждой из них, что этот человек чувствует в данный момент». Если респондент

адекватно идентифицирует все 6 эмоций (счастье, грусть, отвращение, удивление, гнев, страх), его ответ оценивается в 6 баллов, если 5 эмоций – 5 баллов, 4 эмоции – 4 балла, 3 эмоции – 3 балла, 2 эмоции – 2 балла, 1 эмоцию – 1 балл.

Статистическая обработка всех данных получена на выборке 75 подростков в возрасте 14–15 лет, математическое ожидание для первого задания составляет 3,7 (3,62); стандартное отклонение – 1,13 (1,26).

Задание 2 – *диагностика способности гипотетически оценивать воздействия внутренних и внешних факторов: личностных свойств, эмоциональных состояний, особенностей здоровья, а также окружающих людей, обстоятельств и условий жизни.* Респонденту предлагается 5 адаптированных отрывков из художественных произведений со следующей инструкцией: «Прочитайте, пожалуйста, внимательно предложенные ниже описания пяти жизненных ситуаций. Представьте себя на месте героя и предложите как можно больше разных объяснений его поведения». Ответ респондента оценивается по пятибалльной шкале в зависимости от того, какого типа оценочные суждения о сверстнике респондент высказывает.

В 1 балл оцениваются категорические суждения, в которых причина поведения героя объясняется либо одной личностной особенностью одного из участников диалога, либо одним внешним обстоятельством. В 2 балла оцениваются вероятностные суждения, в которых представлено не менее двух гипотез, объясняющих причины поведения, которые относятся либо к определенным личностным особенностям одного из участников диалога, либо к внешним обстоятельствам. В 3 балла оцениваются вероятностные суждения, в которых представлено не менее трех гипотез о причинах поведения, причем как минимум две гипотезы должны относиться к разным категориям причинности (например, личностным свойствам и обстоятельствам). В 4 балла оцениваются вероятностные суждения, в которых представлено не менее трех гипотез о причинах поведения, и в ответе должны быть представлены все три возможные категории причинности (личностные свойства обоих героев и определенные обстоятельства). В 5 баллов оцениваются вероятностные суждения, в которых представлено не менее шести гипотез о причинах поведения, и в ответе должны быть представлены все три возможные категории причинности, к каждой категории должно относиться по меньшей мере две причины.

Таблица 2

Отрывок	Ответы на 1 балл	Ответы на 5 баллов
Я, Михаил и Татьяна учимся в одном классе. Татьяне нравится Михаил, и уже целый год она с ним встречается. Об этом знают все: и одноклассники, и их родители, и учителя, но вот что интересно — во время перемен и после уроков она общается только со мной. *Укажите все возможные причины такого поведения Татьяны.*	Татьяне надоел Михаил, и она хочет пообщаться с кем-нибудь другим.	Татьяна не хочет ограничивать круг общения. Может быть, Михаил не хочет о чем-то важном с ней говорить. А может быть, она просто привязана к подруге.
Однажды во время школьного обеда я взяла поднос с едой и остановилась посреди столовой, не зная, как поступить. Мои подруги Маша и Катя сидели возле окна с мальчишками. Место возле Маши было свободно, и она наверняка видела меня, но не пригласила за свой стол. Просто продолжала есть. *Укажите все возможные причины такого поведения Марии.*	Скорее всего Маша просто не увидела рассказчицу или не хочет с ней общаться.	Мария волнуется, что рассказчица может понравиться одному из мальчиков, или просто увлечена разговором, или стесняется своей подруги, или обижена на нее за что-то.

Отрывок	Ответы на 1 балл	Ответы на 5 баллов
На лестнице Дима и Коля продолжали обсуждать, кто из родителей сможет прийти на классный вечер. Дима сказал, что не будет ничего спрашивать у своих родителей. Николай промолчал: все знают, что мама Дмитрия не из тех, кто помогает школе, и она на родительские собрания не ходит. *Укажите все возможные причины такого поведения мамы Дмитрия.*	Скорее всего маме Дмитрия просто не интересны его школьные дела.	Маму Дмитрия не интересует его школьная жизнь, а может быть, у нее не хватает времени из-за работы, или просто Дмитрий не рассказывает ей о том, что происходит в школе.
Я гуляла с ребятами. Только вот домой опоздала больше чем на полчаса. Войдя в квартиру, я услышала в кухне плеск воды и звон посуды. У раковины стояла мама и гремела тарелками. Косметика на мамином лице размазалась от слез. *Укажите все возможные причины такого поведения мамы рассказчицы.*	Мама переживала за рассказчицу.	Маме не нравится, что ее дочь опаздывает и не помогает ей. Наверное, ей обидно, что гулянье для дочери важнее ее. А может быть, она просто резала лук.
Когда учительница сказала, что разговаривала вчера с мамой Кристины, которая сказала, что она больше не вернется в наш класс, Евгений издал тихий звук, словно у него перехватило дыхание, а его руки, рисовавшие что-то на листочке, заметно дрожали. *Укажите все возможные причины такого поведения Евгения.*	Евгений влюблен в Кристину и грустит.	Евгению нравится Кристина, или они были хорошими друзьями с первого класса. Возможно, Евгений боится, что его тоже выгонят из класса.

Математическое ожидание составляет 1,87 (2,97/1,64); стандартное отклонение – 1,11 (1,58/1,14).

Задание 3 – *диагностика способности рассматривать личностные свойства сверстника в развитии.* Респонденту предлагается прочитать отрывок из воспоминаний современника о юных годах известного писателя (имя которого не сообщается) и предположить, как будет вести себя этот человек через 20–30 лет. Критерий оценки – вынесение респондентом суждений, допускающих значительные изменения в поведении и личности

героя.

Если респондент предполагает, что по прошествии времени писатель может измениться и в положительную и отрицательную сторону, то его ответ оценивается в 5 баллов. Если респондент предполагает, что писатель может измениться только в одном направлении, его ответ оценивается в 4 балла. Если респондент предполагает, что писатель может лишь незначительно измениться, но в основном черты его характера мало изменятся, его ответ оценивается в 3 балла. Если респондент предполагает, что писатель может измениться, только если на него воздействуют экстраординарные обстоятельства, его ответ оценивается в 2 балла. Если респондент предполагает, что со временем писатель вообще не может измениться, его ответ оценивается в 1 балл.

Таблица 3

Ответ на 5 баллов	**Ответ на 1 балл**
Трудно сказать, что будет с этим человеком через 20 лет. Возможно, он исправится, поймет, что жил неправильно и причинял людям боль. Он может даже стать врачом, меценатом. А может быть, все станет только хуже и он умрет в одиночестве.	Такие люди не меняются.

Статистическая обработка данных, полученных на выборке респондентов в возрасте 14–15 лет, показала, что математическое ожидание для этой стратегии межличностного познания составляет 2,7 (3,03); а стандартное отклонение – 1,7 (1,75).

Задание 4 – *диагностика способности к всесторонней оценке личностных свойств сверстника.* Респонденту предлагается выбрать из его окружения хорошо знакомого сверстника и постараться описать его так, чтобы можно было представить себе, что это за человек. Критерий оценки этого задания – количество затронутых респондентом в описании сверстника сфер личности (*Писаренко, Рождественская,* 1998).

Таблица 4

Описание на 5 баллов	Описание на 2 балла
Этот человек умный и очень добрый. Он собранный, волевой и целеустремленный. Он никогда не волнуется, всегда уверен в себе, уверен, что справится с любой ситуацией. Он хорошо разбирается в политике, много читает. Самое большое увлечение в его жизни — спорт. Он общителен, хотя и не болтун.	Этот человек очень красивый, все завидуют его красоте. Он не очень умный, неплохо эрудирован. Ему не хватает силы воли, чтобы преодолеть лень.

Математическое ожидание составляет 1,8 (2,54); а стандартное отклонение – 1,43 (1,25).

Задание 5 – *диагностика способности проверять свои суждения о личностных особенностях людей в адекватной и типичной для них деятельности.* Респонденту предлагается история взаимоотношений нескольких старшеклассников, когда у них возникает необходимость определить, действительно ли один из них под воздействием других изменил негативную привычку перекладывать свои рутинные и неприятные дела на других. После ознакомления с историей респондент должен определить, как старшеклассники могут проверить, действительно ли их товарищ изменился к лучшему или нет. Критерий оценки – близость предложения респондента к правилу, требующему проверять суждения о сверстнике в адекватной и типичной для него деятельности.

Если респондент предлагает проверять суждения ребят в специально организованной деятельности, адекватной проверяемому качеству и типичной для подростка, его ответ оценивается в 5 баллов. Если респондент предлагает ждать соответствующей ситуации, в которой проявится оцениваемое свойство, – в 4 балла. Если человек предлагает оценить изменения в сверстнике, поставив его в экстремальную ситуацию, – в 3 балла. Если подросток предлагает наблюдать за другим человеком в любых ситуациях и на основе этих наблюдений сделать вывод о его изменении – в 2 балла. Если респондент полагает, что сверстник не может измениться и проверять ничего не надо, – 1 балл.

Таблица 5

Ответ на 4 балла	Ответ на 2 балла
Многие люди запоминают, что было раньше, и не могут поверить, что человек изменился. Если ребята будут продолжать общаться с этим человеком, не будут выгонять его из своей компании, а будут спокойно наблюдать за его поступками, то они смогут разобраться, изменился ли он на самом деле.	Невозможно на самом деле проверить, изменился человек или нет.

Математическое ожидание составляет 2,57 (3,42); а стандартное отклонение – 1,83 (1,54).

Примеры формирования стратегий межличностного познания

Индивидуальная работа с подростками

Как отмечалось в конце второй главы, нами была разработана специальная методика, предназначенная для формирования способов межличностного познания. На протяжении длительного времени мы используем ее в практической работе с подростками в школьной психологической службе.

Методика применяется и как основная, и как дополнительная. В первом случае конфликтная ситуация, в которой находится подросток, разрешается только с помощью нашей методики. Во втором – методика применяется как развивающая в дополнение к основной работе, связанной с решением проблем подростков, не имеющих прямого отношения к межличностному познанию.

Ниже мы приводим описание случая, когда применение нашей методики позволило разрешить конфликт между учеником 9-го класса Даниилом и его учителем.

Далее дается краткое описание нескольких случаев, на примере которых показано, в каких ситуациях методика используется как основная, в каких – как дополнительная.

Даниил

Мотивация обращения в психологическую службу. В психологическую службу обратился классный руководитель ученика девятого класса Даниила. Администрация школы просила оказать помощь в устранении конфликта между Даниилом и его учительницей. Даниил дал согласие на беседу с психологом, поскольку сам начал искать выход из сложившейся ситуации, так как учительница поставила перед педагогическим советом вопрос о его исключении из школы в связи с неуспеваемостью по преподаваемому ею предмету и плохим поведением.

Ситуация межличностного конфликта. Суть претензий Даниила к педагогу сводилась к тому, что она несправедливо завышала оценки отличникам и хорошистам и занижала их остальным ученикам. Наиболее сильно антагонизм к учительнице проявился у него около двух месяцев назад. За одинаковый письменный ответ на один и тот же вопрос она поставила Дане и

одному из отличников разные отметки. Отличник получил «5», Даня – «3»[13]. С этого момента он перестал готовить домашние задания. На уроках, вежливо и односложно отвечая на вопросы педагога, он категорически отказывался что-либо делать. Он считал, что его педагог очень глупый человек, которому «абсолютно ничего доказать нельзя», она неспособна квалифицированно проанализировать ответы учащихся, поэтому и пользуется уловкой – оценивает успеваемость учеников по своему предмету так же, как оценивают их другие учителя по математике и физике.

Со своей стороны, педагог считала Даниила неспособным учеником, который настолько запустил материал, что не в состоянии продвигаться дальше. В беседе с психологом она не скрывала, что действительно снисходительно относится к некоторым отличникам и в отдельных случаях «прощает» им некоторые недостатки в их ответах. Объясняла она это тем, что «отличники всегда учат всё». Даже если в каких-то отдельных случаях они приходят на уроки неподготовленными, то на следующий день они восполняют пробелы независимо от того, обнаружил или не обнаружил это учитель.

Друзья Дани рассматривали снисходительное отношение учительницы к отличникам как несправедливое. Вместе с тем они считали, что ее требования ко всем, кто не был отличником, строги, но более или менее справедливы. О причине своего конфликта с педагогом Даниил им ничего не рассказал, в силу чего они не могли ему помочь.

От некоторых учеников, а также и от учителей мы получили довольно полную информацию и о достоинствах, и о недостатках учительницы как педагога и человека, которую в дальнейшем использовали в процессе работы с Даниилом. (Многие дети любили ее за то, что она хорошо объясняла новый материал, проводила дополнительные занятия со слабыми учениками, помогала налаживать несложившиеся отношения между учениками и учителями, была хорошим классным руководителем, что признавалось и детьми, и родителями.)

Результаты анализа ошибок межличностного восприятия Даншла. 1. Учительница завышала отметки отличникам, но всех остальных оценивала справедливо, хотя и предъявляла к ним строгие требования. 2. Считая учительницу глупым и несправедливым человеком, Даня использовал лишь единственный критерий – завышение отметок отличникам. Он не принимал во внимание ее достоинств как педагога и человека, т. е. подходил к ее оценке односторонне и был излишне категоричен.

Психологическое обследование показало следующее. Даниил учился в специализированной школе с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин около года. Эта школа для Даниила была выбрана матерью, которая справедливо, как показало наше обследование, считала, что в обычной школе ее сыну учиться неинтересно. Он был очень способным мальчиком, который «на лету схватывал» объяснения нового материала и, несмотря на то что практически не занимался дома, учился на «отлично» и «хорошо». Мать волновало то, что у него формировалась привычка «бездельничать», и она решила перевести его в школу, где учебная нагрузка значительно больше.

Даниил отнесся к предложению матери перейти в специализированную школу с энтузиазмом, поскольку его интересовали такие предметы, как физика и химия, и он прочитал достаточно много научно-популярной и научной литературы, под влиянием которой у него сформировалась устойчивая познавательная мотивация к изучению указанных дисциплин.

Поначалу в новой школе все шло хорошо. Будучи подростком добродушным и с чувством юмора, он быстро завоевал в классе репутацию «хорошего парня» и нашел друзей, с которыми проводил досуг, обсуждал прочитанную литературу, а также различные проблемы, волнующие подростков, и т. д. В первой четверти у него были одни пятерки, но в дальнейшем он перестал стараться и перешел в разряд «хорошистов»; а еще через некоторое время он приблизился к категории «твердых троечников». Учителя считали, что он недостаточно усерден и легкомысленно относится к учебе. Однако это не очень беспокоило Даниила, ему нравилось тратить много времени на общение с друзьями, и он вновь вернулся к своему любимому занятию – чтению научно-популярной литературы. Чтобы мама не видела, что он читает книги по ночам, он нередко читал их под одеялом с фонарем. Когда она входила в его комнату, чтобы проверить, спит ли сын, он успевал выключить фонарь и притвориться спящим.

В последние два месяца семейная обстановка стала достаточно напряженной. Мать считала, что благодаря обучению в специализированной школе Даниил получит достаточные знания для поступления в высшее учебное заведение, даже если он не будет отличником. Однако она полагала, что он не должен опускать планку успеваемости ниже четырех баллов. После того как Даниил перешел в разряд троечников, она стала больше контролировать и наказывать его. Прежде всего она прекратила снабжать его книгами из ведомственной библиотеки, которые он

так любил читать. Даниил на нее не обижался, потому что она многократно его предупреждала, что будет наказывать за тройки, и предпринял некоторые усилия к тому, чтобы улучшить успеваемость. В этот момент и произошел конфликт с учителем.

Даниил был охвачен чувством обиды и возмущения. Постепенно сильные эмоции схлынули, а когда конфликт дошел до разбирательства в кабинете у директора, у него появились опасения, что он действительно не будет аттестован и его отчислят из школы по причине неуспеваемости. Разбор конфликта в присутствии представителей администрации школы ничего не дал, так как Даниил не давал никаких объяснений, позволяющих понять его причину. В результате подростка предупредили, что если в течение определенного срока он не исправит свои двойки и вызывающее поведение по отношению к учителю, то его исключат из школы. Даниил был весьма озадачен сложившейся ситуацией, но самостоятельно не мог найти выхода из нее. Больше всего его раздражало то, что он не располагал убедительной аргументацией для изменения своего отношения к педагогу.

Углубленное обследование в этот период показало, что практически единственной проблемной сферой для подростка был конфликт с учителем. Взаимоотношения с друзьями и большинством учителей были хорошими. Отношения с матерью – дружескими, достаточно доверительными, выстраиваемыми ею на основе «переговоров и компромиссов». Отец давно умер, мать не собиралась выходить замуж повторно, посвятив свою жизнь семье и любимой работе в одном из московских НИИ по биологии, из ведомственной библиотеки которого она и снабжала своего сына интересовавшей его литературой.

К моменту работы с психологом Даниил в определенной степени справился со своим стрессом. Он внутренне согласился с тем, что ситуацию необходимо как-то разрешить, и обдумывал пути выхода из нее. Прежде всего он пытался логически обосновать, почему он должен подчиниться требованиям учителя, который не умеет правильно оценивать ответы учеников.

В ходе обследования было установлено, что уровень развития логического мышления у Даниила был высоким, он ценил интеллектуальный труд и получал удовольствие от напряженного умственного труда, связанного с самостоятельным изучением основ и глубин науки не только по учебникам.

На основе полученных данных было принято решение провести формирование способов межличностного познания у Даниила, сосредоточив основное внимание на смягчении категоричности суждений подростка о педагоге, с которым он

находится в конфликте.

Формирование способов межличностного познания.

Психолог: Во время предшествующей встречи я обещала, что постараюсь тебе помочь. Прошла неделя, изменилось ли что-либо в твоей ситуации, в результате чего твои отношения с педагогом стали налаживаться?

Данишл: Ничего не изменилось. Но из школы я не хочу уходить, потому что мне нравится здесь учиться. И смириться с тем, что она несправедливо поступает по отношению ко мне, я тоже не хочу. Она должна отвечать за свои поступки, а не я.

Психолог: Конечно, важно понять, кто прав, а кто виноват, но еще важнее, чтобы люди стремились как можно лучше понять другого человека.

Данишл: А что же здесь еще понимать? И так все ясно.

Психолог: Я согласна, что ваш педагог могла бы оценивать ваши ответы более адекватно. Но вместе с тем я не согласна и с тобой, когда ты называешь ее глупой и так далее. Сейчас, если ты не возражаешь, я хотела бы в игровой форме поделиться с тобой тем, как нужно подходить к оценке людей и как это помогает избегать конфликтов между ними.

Данишл: В игровой – это интересно, давайте.

Психолог: Это – интеллектуальная игра. *Я* буду зачитывать тебе описания определенных людей, а ты постарайся дать им полную, развернутую характеристику.

(*Проблемная ситуация*) «Школу он окончил ни плохим, ни хорошим учеником. По собственной оценке в интеллектуальном отношении он был ниже среднего уровня. Единственное его достоинство состояло в том, что у него были разнообразные интересы, усердие в осуществлении того, что привлекало его внимание, а также острое чувство удовольствия, которое он испытывал, когда ему становились понятны какие-либо сложные вопросы. В течение двух лет он учился в вузе, готовясь стать врачом; затем решил податься в священники, но в конце концов увлекся коллекционированием каких-то жуков. В итоге он принял участие в какой-то экспедиции, а когда через два года вернулся, понял, что он забыл все, чему его учили в институте, и больше туда никогда не возвращался.

С годами прошла и широта интересов, ни музыка, ни поэзия не доставляли ему удовольствия, зато стали нравиться невысокого качества бытовые романы, особенно если они были со счастливым концом. По его собственному признанию ему всегда было трудно выражать свои мысли ясно и сжато, и это затруднение стоило огромной потери времени».

Даниил, скажи, пожалуйста, что ты думаешь об этом

человеке?

Данишл: Мне кажется, что вы прочитали этот отрывок, потому что вас попросила моя мама объяснить мне, что я ничего не добьюсь в жизни, если буду плохо учиться.

Психолог: Ты не угадал и даже меня обидел. Ведь я дала тебе слово, что без твоего согласия я не буду разговаривать с твоей мамой. *Я* своих слов никогда не нарушаю.

Данишл: Я не хотел вас обидеть. Но вчера мне мама сказала, что я буду неудачником, потому что не хочу учиться. А вы тоже так считаете?

Психолог: Этот вопрос мы обсудим с тобой позднее, извинение принимаю, а сейчас скажи, пожалуйста, правильно ли я поняла, что ты считаешь героя рассказа неудачником?

Данишл: Ну да!

Психолог: Послушай описание портрета еще одного человека.

(*Проблемная ситуация*) «Это был толстенький, круглый человек на коротких ножках, грудь и плечи широкие, короткая шея, лицо овальное, полное и свежее, черные волосы, глаза живые, нос прямой и округленный. Физиономия воодушевленного человека, который жадно ловит впечатления внешние и более живет в природе, чем внутри себя. Во всех его движениях – простота и живость; речь звонкая и скорая, смех простодушный, сердечный, искренний.

Он одержим мечтой – жить на широкую ногу, не задумываясь о завтрашнем дне. После получения диплома юриста он приходит к решению, которое ошеломило его близких: он хочет стать литератором. Поначалу родители сопротивляются, однако в конце концов они приходят к компромиссу – он должен написать что-нибудь, чтобы можно было вынести окончательное решение. Через четыре месяца состоялось слушание, которое закончилось всеобщим приговором: "шедевр" не состоялся.

Однако он продолжает писать новые произведения, которые не приносят ему успеха. Тогда он пускается в коммерцию. Вначале он становится книгоиздателем, но и это мероприятие вскоре быстро проваливается, принеся значительный долг. Однако неудача не отрезвила его. Маячит новый проект быстрого, а главное – верного обогащения. Он приобретает, опять-таки на заемные деньги, типографию, которая продержалась чуть более года. Его долги выплатили мать и подруга детских лет. В конце концов семья махнули на него рукой. В свои 27 лет он истратил столько сил и способностей, сколько иной не потратил и к сорока годам, а результат был плачевным».

Даниил, что ты можешь сказать об этом человеке?

Данишл: Вы мне все неудачников каких-то подсовываете.

Психолог: Да, по описанию это портрет неудачника. Но ему всего 27 лет, может быть, он еще и поднимется? Как ты думаешь?

Данишл: Все может быть, но не похоже. *Я* бы хотел, чтобы он поднялся, но думаю, что у него не получится.

Психолог: Как ты думаешь, что помешает ему подняться?

Данишл: У него способностей не хватит. Но мне кажется, что он все равно устроит свою жизнь. Может быть, он женится на богатой или богатый дядюшка за границей большое наследство оставит. Да, ему должно повезти. Вообще он хороший.

Психолог: Возможно. Что именно тебе в нем нравится?

Данишл: Он простой и искренний, мне такие люди нравятся. *Я* не люблю высокомерных людей и «воображал».

Психолог: Ты считаешь, что этот человек не обладает большими способностями, но в жизни ему повезет, и у него все будет хорошо, потому что он настойчивый.

Данишл: Я не знаю, повезет ли ему или нет, но я хотел бы, чтобы ему повезло.

Психолог: Хорошо. Послушай еще одно описание человека. Задание то же самое.

(*Проблемная ситуация*) «Как-то я наблюдал такую сцену. Неизвестный, сухощавый, с весьма длинным заостренным носом, с прядями волос, часто падавшими на маленькие прищуренные глазки, человек подошел к продавцу и, указывая на прилавок, серьезно сказал:

– Хорошее у тебя мыло!

– Как мыло, где ты видишь мыло?

– Вот это, что продаешь.

– Так это пряники.

– Шутишь, разве сам не знаешь, что продаешь мыло?

Продавец смутился и стал доказывать, что это не мыло. Не зная, как отнестись к этой проделке, то ли смеяться, то ли сочувствовать недогадливому, простодушному продавцу, я спросил у своего приятеля, вместе с которым мы наблюдали эту сценку, не знает ли он этого шутника? Он ответил, что ему известно от других людей, что он часто подшучивает над людьми; любит, как женщина, заниматься рукоделием; вяжет на спицах шарфы; носит жилеты, которые то удлиняет, то укорачивает. Его любимое блюдо – макароны, которые он сам себе готовит. Знакомые рассказали о нем и такой случай. Однажды, приехав последним в гости, он хмурый и насупленный сел за стол. Все притихли, не ожидая увидеть его в таком состоянии. А он среди тишины вдруг громко икнул. Гости улыбнулись: шутит! А он снова икнул. Насторожились. Он в третий раз!.. В четвертый, пятый… Сидит и икает. Гости стали обижаться, особенно

женщины. Наконец он выговорил:

– Что это у меня? Точно отрыжка! Вчерашний обед засел в горле. Ешь, ешь, просто черт знает что ни ешь!.. – И снова икать.

Наконец узнали, что эти слова и икота – начало одной комедии.

Этот случай с икотой мне очень не понравился. *Я* решил, что этот человек хотя и имеет чувство юмора, но шутит ради того, чтобы обратить на себя внимание, не считаясь с тем, что это может быть неприятно другим. Этот вывод подтверждается пристрастием к ярким жилетам и «немужским» хобби. Было ясно, что все это для привлечения к себе внимания. Решив, что это – человек недалекий и самовлюбленный, я не стал с ним знакомиться и не советовал другим делать это».

Даниил, что ты скажешь об этом человеке? Ты бы посоветовал не знакомиться с ним?

Данишл: Конечно, подходить к каждому человеку специально и говорить ему, чтобы он не знакомился с ним, потому что он икает за столом, я бы не стал. Но вообще-то он антипатии не вызывает. *Я* люблю людей с юмором. Похоже, что он немного перебирает с шуточками, и это иногда надоедает. Наверное, он кутюрье. Они все «выпендриваются»: одеваются так, чтобы привлекать к себе внимание, прически разные себе делают.

Психолог: А он успешный человек?

Данишл: Я бы предположил, что не очень.

Психолог: Почему?

Данишл: Шутки у него грубоватые, наверное, он не очень умный человек, хотя сам этого не понимает и очень доволен тем, что делает. Вообще он глуповат.

Психолог: Из того, что ты только что сказал, следует, что ты предполагаешь, что в третьем описании представлен кутюрье недалекого ума и любящий «выпендриваться», а поэтому недостаточно успешный. О «недалекости» его ума свидетельствует то, что он прибегал к грубым шуткам для привлечения к себе внимания.

Данишл: Правильно.

Психолог: Ну что же, теперь я ознакомлю тебя с именами людей, которые были описаны выше. Вначале я зачитала отрывок из автобиографии Ч. Дарвина, который писал о себе со свойственным англичанам чувством юмора. Во втором отрывке речь идет о великом французском писателе Оноре де Бальзаке. В третьем – о великом русском писателе Н. В. Гоголе. Ты удивлен?

Давай обсудим с тобой причины ошибок, которые совершают многие люди, оценивая других людей. (Переходим к уяснению принципов и способов межличностного познания.)

Психолог: Как ты думаешь, почему ты решил, что в первых двух случаях речь идет о неудачниках?

Данил: Вчера целый вечер мама говорила о том, что если я не возьмусь за ум и не начну как следует заниматься, то я превращусь в молодого старичка, который всех и все ругает, а сам ни на что не способен. У нас есть такой родственник.

Психолог: Ты решил, что в зачитанных мной отрывках идет речь о неудачниках, под воздействием своего разговора с мамой? (Даниил кивает головой.) *Я* должна тебе сказать, что есть такое правило, использование которого помогает по крайней мере избегать большого количества подобных ошибок. В познании человека необходимо использовать так называемый вероятностный подход к оценке людей. (Ему дается карточка, на которой приведена формулировка данного подхода, и она зачитывается вслух.) *«Вероятностный подход к оценке человека.* В силу исключительной сложности психики человека не следует считать свои выводы в отношении его особенностей исчерпывающими, абсолютно правильными – нужно допускать возможность ошибок, быть готовым пересмотреть, скорректировать свои взгляды при появлении новых фактов. Сделав ошибочные выводы, не нужно, стоя на амбициозных позициях, настаивать на своем. Следует стараться поскорее их пересмотреть. Нужно внимательно слушать доводы оппонентов. Разум должен превалировать над эмоциями».

Даниил, представь себе, что ты не знаешь, что в рассказах о людях, которые мы с тобой только что рассмотрели, речь идет о Дарвине, Бальзаке и Гоголе. Примени это правило к их оценке, используя учебную карту.

Данил: На основе сказанного можно предположить, что речь идет о неудачниках, но учитывая, что психика человека – вещь очень сложная, нужно допускать возможность ошибки. В ходе дальнейшего общения с ними могут появиться новые факты, которые опровергнут ошибочный вывод, в результате чего он будет пересмотрен.

Психолог: Хорошо. Ранее ты сделал неправильный вывод под влиянием своих опасений, что ты можешь стать неудачником.

Данил: Похоже, что это так. Но когда я рассматривал случай с Гоголем, я подчеркивал, что, может быть, это кутюрье.

Психолог: Да. *Я* это заметила. Но теперь, опираясь на принцип вероятностного подхода, ты сможешь оценивать людей гипотетически более осознанно и быть готовым к изменению своего мнения о них под воздействием новых фактов.

А сейчас я хотела бы ознакомить тебя с еще одним принципом, позволяющим правильно оценивать личностные

свойства людей. Ошибки в той или иной степени неизбежны, но главное – свести их к минимуму. (Даниилу предъявляется и зачитывается вторая учебная карта.)

«Адекватность критериев оценки. Используемые при анализе особенностей человека критерии должны точно соответствовать тем качествам, которые оцениваются. Необходимо ясно представлять смысл и содержание психологических понятий, которыми человек оперирует». *«Существенность критериев.* Правильное представление о человеке можно получить только при рассмотрении его ярко выраженных особенностей, оказывающих значительное влияние на его поведение. Второстепенные признаки не дают возможности выявить не только сущность человека, но и правильно оценивать его отдельные возможности. Вынося суждение о человеке, нужно рассматривать его главные качества. Нередко и выдающийся человек в чем-то уступает рядовому, и если не брать во внимание его сильные стороны, то можно прийти к совершенно неправильным выводам о его возможностях».

Данил: А что значит ясно представлять смысл и содержание психологических понятий, которыми оперирует человек?

Психолог: Дело в том, что часто люди в одни и те же понятия вкладывают различное содержание – ум путают с памятью, силу воли с энергичностью и т. д. Оценивая, например, ум человека, нужно исходить из того, что он прежде всего определяется силой логики его рассуждений, благодаря которой он и решает стоящие перед ним жизненные задачи.

Если у нас нет возможности проанализировать логику рассуждений человека, то мы судим о его уме по косвенным показателям. Таким, например, как грубый юмор в несоответствующих условиях. Но в этом случае мы можем лишь мыслить вероятностно или гипотетически. Поведение человека, которое рассматривалось нами с тобой ранее, могло определяться низким уровнем развития интеллекта, обусловливающим плохое понимание «Шутником» ситуации, в которой он находился. Однако его поступок мог быть вызван также и другими причинами, не только внутренними, но и внешними. (К внешним факторам относятся обстоятельства и условия жизни. К внутренним – определенные психические качества.) Например, «Шутника» мог кто-то специально попросить разыграть сцену с «икотой».

Или «Шутник» решил во что бы то ни стало бороться со своей застенчивостью и использовал данную ситуацию для тренировки своих волевых усилий, направленных на преодоление этого недостатка. «Шутник» мог оказаться писателем, и ему захотелось

проверить на публике, как будет восприниматься его новая шутка. Или «Шутник» был демонстративной личностью и использовал всякую возможность для привлечения к себе внимания.

Таким образом, оценивая поступки человека, следует отдавать себе отчет в том, какими признаками оценки мы пользуемся, и не фиксироваться на поверхностных выводах.

Чтобы более или менее правильно разобраться в личностных особенностях человека, необходимо стремиться к его всесторонней оценке.

(Даниилу предъявляется и зачитывается следующая учебная карта.) *«Всесторонний подход к оценке человека.* Лишь всесторонний охват основных взаимосвязанных друг с другом свойств личности дает возможность составить о ней целостное представление, понять ее сущность. Такими основными качествами являются мировоззрение, интеллект, воля, эмоции, характер и способности, поскольку именно эти стороны психики определяют направленность, содержание, характер протекания и эффективность деятельности личности». (Подростку также предъявляется дополнение к учебной карте, в котором раскрывается содержание ведущих личностных свойств.)

Психолог: Если ты понял содержание учебной карты, попробуй проанализировать личностные особенности человека, который оказался Дарвином, на основе описания, приведенного выше, и информации, содержащейся в учебных картах. (Вновь зачитывается отрывок из автобиографии Дарвина, после чего подросток высказывает свои соображения.)

Данил: Дарвин учился средне. Он хотел стать священником и врачом, но не стал ни тем ни другим, а вместо этого отправился в путешествие. У него были разнообразные интересы, которые он, правда, со временем растерял. Вполне логично предположить, что он был легкомысленным человеком. И не очень умным.

Между прочим, здесь содержится серьезная информация о его отметках в школе. Разве оценки не говорят о том, что человек, который лучше учится, умнее человека, который учится хуже?

Психолог: Иногда говорят, иногда не говорят. По-разному бывает.

Данил: А если это так, то мы можем предположить, что тот, кто лучше учится – умнее. Дарвин был великим человеком, но почему же он не очень хорошо учился?

Психолог: Попробуй самостоятельно найти возможные ответы на свой вопрос.

Данил: У меня есть одна гипотеза. Ему было не интересно в школе. Может быть, учителя не умели как следует преподносить

новый материал. Вот жуков изучать ему было интересно, потому что ему никто не мешал. А других гипотез я найти не могу. Их, наверное, нет. Как вы считаете?

Психолог: Можно предположить, что он плохо учился, потому что его учителя объясняли новый материал быстрее, чем он успевал осмысливать новую информацию.

Данил: Да, такое может быть, но у меня есть еще один вопрос, на который я хотел бы получить ответ. Приятель дал мне философскую книгу Камю. *Я* ее читал, но понял в ней не все. Это значит, что моя логика слабая и я глупый человек?

Психолог: Здесь можно дать сразу несколько объяснений. Некоторые авторы плохо выражают свои мысли. Лев Толстой говорил, что самое трудное – это сделать свою мысль понятной другим. Есть категория авторов, которые специально пишут так, чтобы их было трудно понять. Многие книги адресуются узким специалистам, и для их понимания требуется профессиональная подготовка. Книга, которую ты хотел осилить, написана философом. Она доступна специалистам-философам, а также тем людям, которые интересуются этой областью знаний и имеют соответствующую подготовку. Если ты будешь изучать философию, то и тебе такие тексты станут доступны.

Что касается логичности твоих высказываний, то как психолог я могу тебе с полной ответственностью сказать, что у тебя хорошая логика, и единственный недостаток, который бросается в глаза, – это излишняя категоричность.

Складывается впечатление, что ты прочитал много книг, которые достаточно глубоко проанализировал. Но вот тебе попался сложный текст, в котором не все понятно, и ты начал в себе сомневаться: «У меня очень слабая логика, и я, видимо, глупый человек».

А сейчас, пожалуйста, используя принцип всестороннего подхода к оценке человека, опиши героя второго отрывка. (Даниилу зачитывается отрывок из биографии Бальзака. Затем он вновь читает учебную карту, после чего выполняет данное ему задание.)

Данил: Ну, здесь можно только в вероятностном плане рассуждать. Все-таки можно предположить, что это не очень умный человек, поскольку, как он ни старался, у него ничего не получилось. С большой долей вероятности можно сказать, что он упорный и волевой человек, стремящийся к обогащению. Можно предположить, что у него нет литературного таланта и что он простой и искренний.

Психолог: Даниил, скажи, пожалуйста, почему ты предполагаешь, что у него нет литературного таланта?

Данил: Потому что так решили его родственники, но этого, конечно, недостаточно, чтобы делать категорические выводы.

Психолог: Согласна. Оценка родителями первых произведений их сына не является очень убедительным аргументом в пользу того, что у него нет литературного таланта. А почему ты решил, что он простой и искренний?

Данил: По манере поведения.

Психолог: Но всегда ли манера поведения человека дает возможность понять его сущность?

Данил: Понятно, что вы хотите сказать. Можно сделать вывод, что Бальзак был простым и искренним человеком только в вероятностном плане.

Психолог: Да, в разных условиях и обстоятельствах люди ведут себя по-разному.

Вообще для оценки таланта и многих других личностных свойств требуется опираться на следующее правило. (Респонденту предъявляется и зачитывается учебная карта.)

«Анализ личностных особенностей человека в развитии. Познавая людей, необходимо учитывать, что все качества личности изменяются, развиваются, в силу чего имеющаяся о человеке информация должна корректироваться с учетом появившихся новых данных о нем. Имея информацию о причинах и динамике происходящих с человеком изменений, можно лучше понять его, а также при необходимости сделать правильный прогноз его поведения в дальнейшем».

Даниил, как можно применить это правило для оценки «Шутника»?

Данил: Чтобы понять этого человека, следует получить новые данные о фактах его биографии, которые позволят углубить и скорректировать имеющееся о нем представление.

Психолог: Лучшим способом познания человека является наблюдение за его практической деятельностью. (Даниилу предъявляется и зачитывается следующая учебная карта.)

«Принцип проверки суждений в практической деятельности, типичной для человека. Проверять правильность своих суждений о человеке следует в практической, типичной для него деятельности (а иногда и бездеятельности), учитывая ее результаты. Свои выводы о человеке следует основывать, помимо личного опыта, на общечеловеческой практике».

Данил: Пока мне что-то не очень понятно, о чем идет речь.

Психолог: Давай рассмотрим этот принцип на наших примерах. Вначале ты пришел к выводу, что герой первого рассказа был неудачником. Но чтобы говорить об этом с большей или меньшей степенью вероятности, надо было бы знать, чем

именно занимался Дарвин. Как оказалось, область его научных интересов лежала не в сфере богословия и не в сфере медицины, которым он обучался, а в сфере биологии. Выводы об успешности или неуспешности его учебы можно делать, анализируя прежде всего результаты его занятий биологией. (Далее в совместной дискуссии уяснение принципа проверки суждений в практической деятельности, типичной для человека, проводилось на других примерах.)

Психолог: Итак, мы с тобой рассмотрели все принципы, которыми следует руководствоваться, оценивая человека, за исключением одного.

Как я уже говорила выше, личностные особенности и причины поступков человека определяются совокупностью факторов, которые можно условно разбить на внутренние и внешние. К внутренним факторам прежде всего относятся личностные свойства, но не только они. Большое значение имеет и состояние здоровья человека, и его самочувствие в каком-либо конкретном случае. Ты по себе знаешь, что к концу учебного дня ты так устаешь, что практически перестаешь соображать. Помимо внутренних, есть внешние факторы. Во-первых, это – влияние людей. Например, одно из наших предположений по поводу средней успеваемости Дарвина в школе сводилось к тому, что его учителя были не способны оценить его индивидуальные особенности усвоения знаний.

Поступки человека определяются также и такими внешними факторами, как обстоятельства и условия жизни. (Далее Даниилу предъявляется и зачитывается следующая учебная карта.)

«Принцип анализа взаимодействия конкретных факторов, влияющих на человека (личностных свойств, эмоционального и функционального состояния в определенный момент, здоровья, других людей, обстоятельств и условий жизни). Как известно, проявление любой закономерности зависит от места и времени, от конкретных условий, в которых происходят те или иные события. Анализируя личностные особенности и поведение человека, устанавливая причины формирования или проявления каких-либо его психических качеств, необходимо учитывать обстоятельства, в которых он находится, пытаться встать на его точку зрения, понять его состояние и менталитет».

Усвоение данного принципа было проведено на основе обсуждения с Даниилом конкретных примеров его взаимоотношений с другими учащимися.

Отработка схемы ООД с опорой на учебную карту.

Психолог: Сейчас я приведу тебе один пример, а ты постарайся подойти к оценке человека, о котором будет идти

речь, используя все принципы познания человека. Учебные карты я не забираю, ты можешь ими пользоваться.

«Дети особенно не любили его. Во-первых, им не нравилась его внешность: маленькие, резкие, черные глаза без ресниц и с красными веками, большой крючковатый сизый нос, крошечные, точно игрушечные, выхоленные белые ручки. Такие же крошечные ножки, одетые в маленькие, точно женские ботинки. Большой живот, лысая голова – все было непривлекательно.

Во-вторых, он имел привычку, разговаривая, тянуть слова и между словами мычать. Иногда он начинал рассказывать что-нибудь, что должно быть смешным, и так долго тянул, что терпения недоставало дослушать его, и в конце рассказа выходило совсем не смешно».

Данил: Я буду высказывать гипотезы. Дети его не любили, потому что им не нравилась его внешность. Но возможно, что взрослые люди относились к нему хорошо, потому что они обращали внимание на его внутренние качества. Может быть, он был добряком, человеком, который много пережил в жизни. Из отрывка не следует, что даже в гипотетическом плане можно было бы предположить, какие у него были убеждения, умел ли он преодолевать трудности. Вероятно, он был эмоционально спокойным и скорее мрачным, чем оптимистом. Вполне возможно, что это был человек ни рыба ни мясо, шутить он не умел, но шутки понимал. Ему было трудно формулировать свои мысли, и поэтому он мычал.

Психолог: Хорошо. Назову имя данного человека. Это Афанасий Афанасьевич Фет – великий русский поэт. В своем дневнике дочь Льва Николаевича Толстого Татьяна Львовна пишет:

«Мои родители очень любили его. Было время, когда папа находил его самым умным изо всех его знакомых и говаривал, что, кроме Фета, у него никого нет, кто так понимал бы его и кто указывал бы ему дурное в его писаниях».

«От этого-то мы и любим друг друга, – писал отец Фету, – что одинаково думаем умом сердца, как вы называете. Иногда душит неудовлетворенная потребность в родственной натуре, как ваша», пишет он в другом письме, – «чтобы высказать все накопившееся».

Даниил, как ты думаешь, почему А. А. Фет «мычал», когда говорил?

Данил: У меня нет гипотезы.

Психолог: Одну из них ты уже высказал: «Ему было трудно формулировать свои мысли, и поэтому он „мычал“». Можно также предположить, что он глубоко продумывал ответ, анализируя в уме разные варианты, и когда он думал, он издавал звуки,

похожие на мычание.

Данил: Наверное, он мычал, потому что стеснялся, что быстро не может ответить на вопрос.

Психолог: Возможно. Просмотри, пожалуйста, еще раз учебные карты и постарайся применить принципы познания, которые ты еще не использовал для анализа данного примера.

Данил: Во-первых, все гипотезы надо проверить в деятельности, типичной для человека. Фет был поэтом, и судить о нем нужно по качеству его произведений.

Психолог: Кстати, он хорошо управлял своим имением и был отличным хозяином.

Данил: Важно знать также, какой жизненный путь прошел человек. По тому отрывку, который вы представили, трудно что-либо сказать о физическом состоянии Фета. Можно предположить, что он был болен, потому что у него были красные веки. У меня появилась новая гипотеза, почему он растягивал слова и мычал. Возможно, поэтическое вдохновение находило на него по ночам, а днем ему хотелось спать, а в просоночном состоянии говорить и соображать трудно.

Отработка схемы ООД без опоры на учебную карту. Далее Даниилу были предъявлены две учебных задачи, при выполнении которых он продемонстрировал, что в основном содержание учебных карт он усвоил хорошо.

Анализ конфликта подростка с учителем с позиций принципов межличностного познания. Через день состоялась новая встреча психолога с подростком. Проверив еще раз уровень сформированности способностей, определяемых принципами межличностного познания, на примере учебных задач, психолог предложила Даниилу проанализировать сложную задачу, стоящую перед ней.

Психолог: По своей привычке использовать способы межличностного познания, оценивая людей, я попыталась проанализировать личностные свойства учительницы, с которой ты конфликтуешь. *Я* понимаю, что тебе совсем не просто говорить о ней, и если ты не хочешь, мы не станем этим заниматься, но проблему решать надо, и, как мне кажется, ты уже готов к этому.

Данил: Да.

Психолог: Я согласна с тобой, что по-разному оценивать один и тот же письменный ответ двух учеников неправильно. Но нельзя только на этом основании делать вывод об умственных способностях учительницы.

Данил: Но это не единственный случай. Она часто многое отличникам прощает. *Я* считаю, что ее отношение к отличникам и не отличникам несправедливым и неумным.

Психолог: В определенной степени ты прав. Однако я поговорила с ребятами из твоего класса, и они сказали, что она ко всем, кроме отличников, относится строго, но справедливо. Они не имеют к ней претензий, кроме одной – к отличникам надо относиться так же, как и ко всем другим ученикам.

От учеников класса, в котором она работает классным руководителем, я узнала, что большинство из них довольны тем, что именно она курирует класс. Дети считают ее справедливой. Точно так же к ней относятся и родители этих детей. Помимо этого, ее уважают многие учителя. В целом есть основания полагать, что она является одним из авторитетных людей школы.

Осмысление полученной мной информации об учительнице позволяет более глубоко проанализировать ваши с ней взаимоотношения. Ты согласен это сделать?

Данишл: Да просто она меня терпеть не может и хочет выжить из школы.

Психолог: Давай все-таки подумаем. В ходе одной из наших бесед с ней она мне сказала, что уважает отличников за то, что они всегда учат всё. Если даже в каких-то отдельных случаях они приходят на уроки неподготовленными, то в дальнейшем обязательно восполняют пробелы независимо от того, обнаружил или не обнаружил это учитель. С ее точки зрения, когда отличник чего-то не подготовил, это означает, что у него – «ЧП», и поэтому она его строго не судит. Тем более что он все равно выучит пропущенный материал.

Данишл: Неправильно, что отличники всегда учат всё. Это нарушает принцип вероятностного подхода.

Психолог: Самое плохое, когда обе стороны категорически настаивают на своих недостаточно обоснованных выводах.

Данишл: Я понял, что вы имеете в виду.

Психолог: Если ты согласен со мной, то выскажи, пожалуйста, свои соображения по поводу того, что учительница поставила тебе тройку. Начни, пожалуйста, с фразы: «Возможно, она поставила мне тройку, потому что…»

Данишл: «Возможно, она поставила мне тройку, потому что не любит меня», «Возможно, она поставила мне тройку, потому что ее кто-то обидел, и она сорвала свою обиду на мне».

Психолог: «Возможно, она поставила мне тройку, потому что я недостаточно хорошо подготовился к уроку».

Данишл: «Возможно, она не умеет оценивать своих учеников».

Психолог: Все твои гипотезы правомерны, но каждая имеет негативную окраску, свидетельствующую о том, что тебе очень трудно абстрагироваться от обиды.

Данишл: Да. *Я* говорю резко, потому что считаю, что она ко

мне плохо относится.

Психолог: Назови, пожалуйста, другие случаи, которые показывают, что это предположение достаточно весомо. Дело в том, что сама учительница говорит о том, что до конфликта у вас были не то что нейтральные, а просто хорошие отношения. Она и представить себе не может, чем тебя обидела.

Данишл: Да, кроме вас и моего самого близкого друга, никто не знает, что на самом деле произошло. И отношения действительно были неплохие. Однажды, когда я опоздал в буфет и его закрыли, она меня чаем поила и булками кормила.

Психолог: Наверное, твоя ошибка состоит в том, что под влиянием обиды ты в категорической форме стал настаивать на одной из негативных причин, объясняющих ее поведение, и не смог рассмотреть данную ситуацию и данного человека ни в вероятностном плане, ни всесторонне, ни с опорой на свой прошлый опыт общения с педагогом.

Данишл: Согласен. Но теперь мне уже не так обидно.

Психолог: Вот и хорошо. Можем ли мы сейчас поставить точку?

Данишл: Да. Но у меня есть еще один вопрос к вам. Почему я такой обидчивый? Когда я чувствую несправедливость, я не могу сдержать слез. Это уже заметили мои одноклассники. Они говорят, что я хороший парень, со мной можно дружить, но я веду себя как маленький.

Психолог: В следующий раз мы обязательно поговорим с тобой об этом более подробно.

В результате проведенной работы Даниил вступил в контакт с учительницей. Прежние отношения не были восстановлены, но ролевые отношения «учитель-ученик», «ученик-учитель» нормализовались и оставались неизменными вплоть до окончания Даниилом школы.

Опыт работы с подростками показал, что при проведении формирующего эксперимента необходимо пользоваться двумя типами учебных карт: в облегченном и необлегченном вариантах. Последний – использовался в работе с Даниилом. Первый предназначен для подростков в возрасте до 14 лет и для части подростков старше 15 лет, имеющих нормальный уровень интеллектуального развития, но не обладающих достаточно выраженной склонностью к теоретическому осмыслению действительности. Как правило, необлегченный вариант учебных карт используется в работе с интеллектуально развитыми детьми, много читающими и достаточно глубоко размышляющими о действительности, смысле жизни, человечестве и себе. Учебные карты представлены в докторской диссертации автора

(*Рождественская Н. А.* Способы межличностного познания, их развитие и формирование у учителей, родителей и школьников: дис… д-ра психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2005. – 373 с).

Работа с большим количеством подростков показала также, что в тех случаях, когда дети находятся в аффективном состоянии и их обращение к психологу по поводу взаимоотношений с людьми обусловливается их личностными проблемами, предлагаемая нами методика может использоваться лишь как дополнительная. На первое место здесь выходят методы психологического консультирования.

Ниже приводятся краткие описания случаев применения методики «Совершенствование стратегий межличностного познания» в школьной психологической службе. Рассматриваются ситуации, в которых методика применяется и как основная, и как дополнительная.

Антон, Дмитрий, Сергей, Виктор

Мотивация обращения подростков в психологическую службу. В психологическую службу после лекции, посвященной механизмам межличностного познания, обратились четыре учащихся из десятого класса – Антон, Виктор, Сергей и Дмитрий – с просьбой помочь им разобраться во взаимоотношениях, сложившихся между учащимися их класса и одним из учеников. Они задали следующий вопрос: «Можно ли объяснить потерю контакта Сергея с учениками их класса тем, что в определенный момент у них сформировался негативный стереотип восприятия Сергея, который они уже никогда не смогут изменить?» Сергей рассказал: «Класс стал плохо относиться ко мне после того, как несколько раз в походах я избегал общественных поручений, связанных со сбором хвороста, мытьем посуды, ночным дежурством у костра и т. д. Мне неоднократно говорили, что я не прав. Когда многие от меня отвернулись, я это понял. В последнем походе я уже делал все, что требовалось, но после того как ночью у меня сильным ветром сдуло палатку, никто не захотел впустить меня к себе, кроме Димы. У одного нашего одноклассника также сдуло палатку, но его сразу же приютили у себя другие ребята. Палатка Димы стояла на отшибе; он был последним, к кому я обратился. Если бы не он, не знаю, что бы со мной было. Ребята говорили мне, что они не хотят тесниться из-за эгоиста, и это уже после того, как я исправился. После вашей лекции о стереотипах я понял, что у ребят возникло стойкое представление обо мне как об эгоисте и теперь ко мне в классе уже никогда не будут относиться хорошо. Сейчас готовится новый

очень интересный поход, я знаю, что ребята не хотят, чтобы я в нем участвовал. Неужели мне никогда не удастся преодолеть этот стереотип?»

Дима объяснил, что он впустил Сергея в свою палатку, поскольку видел, что последний изменил свое поведение. Виктор и Антон также принимали участие в походе. Их точка зрения сводилась к тому, что Сергей нисколько не изменился и в принципе измениться не может, так как «натура человека» неизменна. Они в присутствии Сергея сказали, что не хотели бы, чтобы он принял участие в новом походе. С другой стороны, определенная «обреченность» одноклассника озадачила их, и они хотели бы знать мнение психолога по этому вопросу.

Ошибки респондентов в межличностном познании. В результате изучения описанной выше ситуации мы пришли к следующим выводам. Респонденты Антон и Виктор, анализируя ситуацию с Сергеем, делают неправильный вывод о том, что он никогда не избавится от своих недостатков. Их суждения излишне категоричны. Они не готовы к восприятию изменений, которые происходят в человеке. С их точки зрения, в человеке все фатально предопределено и неизменно. Они не учитывают изменений в поведении Сергея в последнем походе, а оценивают его «по старинке» на основании того мнения, которое сложилось у них в предшествующих походах. Свое мнение о нем как о человеке эгоистичном они не пытались проверить в других жизненных ситуациях. С их точки зрения, на такого человека нельзя положиться.

Психологическое обследование показало, что для Сергея данная ситуация является травмирующей, поскольку он считает, что в силу ригидности стереотипов мнение его одноклассников о нем, как об эгоисте, изменить невозможно и он до конца будет «изгоем» в классе.

Психологическая помощь была направлена на формирование способов межличностного познания у всех четырех школьников, обратившихся к психологу.

Лада

Мотивация обращения в психологическую службу. Лада совместно с матерью обратилась в психологическую службу с просьбой помочь им разрешить конфликт Лады с отчимом, вторым мужем матери.

Ситуация межличностного конфликта. Мать Лады состояла в браке со своим вторым мужем в течение двух лет. До недавнего времени отношения в семье были хорошими. Но несколько

месяцев назад Лада познакомилась с дочерью отчима, которая убедила ее в том, что он бросил первую семью, потому что они жили в плохих материальных условиях, и женился на матери Лады из-за ее лучшей материальной обеспеченности. После этого Лада перестала разговаривать с отчимом. За несколько дней до обращения к психологу у Лады с отчимом произошел разговор, в ходе которого отчим попытался объяснить Ладе причины своего разрыва с первой семьей. Ладу объяснение не удовлетворило. После этого отчим предложил Ладе подумать и через неделю сказать ему, к каким выводам она пришла. Если она свое мнение о нем не изменит, то он будет вынужден уйти из семьи.

Ситуация для Лады оказалась трудноразрешимой. С одной стороны, она не могла поверить, что дочь отчима говорила ей неправду о своем отце, с другой – мать постоянно пыталась убедить ее в том, что отчим не способен на обман и она проявляет жестокость, разрушая их семью.

Результаты анализа ошибок межличностного восприятия Лады. 1. Лада недооценивала важности сопоставления своих выводов относительно негативных черт отчима с реальной практикой их взаимоотношений в семье. Она не учитывала опыта поведения отчима в различных ситуациях, который был ей известен, и, в частности, факты личного взаимодействия с ним на протяжении двух лет. 2. Все суждения Лады о недостатках отчима носили категорический характер. 3. Оценку отчима она проводила односторонне – только в плане его меркантильности, о которой судила лишь по словам его дочери от первого брака.

В данном случае *психологическое обследование* показало, что Лада испытывает страх потери матери и ощущение одиночества, резко обострившегося после возникновения конфликта, поскольку мать приняла сторону отчима.

Психологическая помощь прежде всего была направлено на снижение сепарационной тревоги и обостренного чувства одиночества Лады с помощью методов психологического консультирования. Только после нормализации ее эмоционального состояния стала возможной работа, связанная с совершенствованием межличностного познания. В результате Лада стала терпимее относиться к отчиму, и психологический климат в семье улучшился.

Необходимо подчеркнуть, что наша методика использовалась как дополнительная, поскольку в основе конфликта Лады с отчимом была эмоциональная проблема – сепарационная тревога, без решения которой «когнитивный канал» был закрыт. В отличие от Лады Даниил, в работе с которым наша методика использовалась как основная, стремился к когнитивному

осмыслению ситуации, в которой он находился.

Павел

Мотивация обращения в психологическую службу. Обращаясь к психологу, Павел надеялся получить совет, как ему следует правильно строить свое общение со старшей сестрой. Сестра возражает против его разговоров по телефону со знакомыми. С точки зрения Павла, она вела себя как эгоистичный и черствый человек, неспособный принимать во внимание интересы и потребности других людей.

Ситуация межличностного конфликта. На протяжении нескольких месяцев Павел почти ежедневно ссорился со старшей сестрой после его длительных разговоров по телефону со своими знакомыми. Мотивировка возражений сестры сводилась к тому, что данные разговоры – пустое время провождение. Свое время брат должен тратить на более важные дела – усиленные занятия по физике и математике, чтобы через год поступить в институт и избежать армейской дедовщины. Павел упрекал свою сестру в том, что она человек, который думает только о собственном покое и не в состоянии понять, что разговоры, которые он ведет, очень важны для него и отказываться от них он не намерен. Павел отмечал, что в детстве он подчинялся своей сестре, потому что маленькие дети многого не понимают. Сейчас он в ней разобрался и хочет добиться того, чтобы она не вмешивалась в его личную жизнь.

Результаты анализа ошибок межличностного восприятия Павла. 1. Категоричность суждений. 2. Отсутствие конкретного анализа личностных особенностей сестры в различных жизненных условиях и обстоятельствах.

Психологическое обследование школьника показало, что имела место ситуация сиблинговой конкуренции, проявившейся, в частности, в подростковой реакции эмансипации. Помощь подростку была направлена на осознание этой ситуации, построение «беспристрастного» портрета сестры (применялась экспериментальная методика) и выработку навыков конструктивного взаимодействия с ней.

Ольга, Наталья, Татьяна, Елена

Мотивация обращения в психологическую службу. Вначале в психологическую службу обратилась одна из учительниц, обучавших этих девушек. Девушки поддерживали дружеские

отношения на протяжении многих лет совместного обучения. Однако недавно между ними произошла ссора. Они перестали общаться, и это оказывало отрицательное воздействие на весь класс.

Конфликтная ситуация. Ольга дала свою тетрадь по математике Лене с условием, что та вернет ее на следующий день, перед контрольной работой по математике. На следующий день Елена тетрадь не вернула, объяснив, что забыла ее дома. Однако после того как была написана контрольная работа, выяснилось, что перед уроком она дала тетрадь одному из одноклассников, чтобы он мог списать теорему. Ольга, Наталья и Татьяна, сочтя поступок подруги нечестным, перестали с ней общаться. Они называли ее «предательницей», которая на протяжении длительного времени «играла» в порядочность.

Елена признала себя виноватой перед девочками, а свой поступок объяснила желанием добиться расположения того, кому была отдана тетрадь Ольги, т. к. была влюблена в него.

Анализ ошибок межличностного восприятия Натальи, Ольги и Татьяны. 1. Давая оценку подруге, девушки плохо анализировали опыт общения с ней за все предшествующее время. 2. Эмоции, вызванные неэтичным поступком подруги, привели к возникновению резко отрицательных категорических суждений о ней.

Две девушки из четырех согласились поработать с психологом. *Психологический анализ* показал, что одна из девушек испытывала зависть к Лене, потому что она больше нравилась мальчикам. Психологическая работа с ней вначале была направлена на самопринятие, повышение уверенности в себе, снятие скованности, расширение «репертуара ролей», формирование навыков взаимодействия со сверстниками. Экспериментальная методика применялась не полностью, а лишь как дополнительная на заключительных этапах работы.

У второй обнаружилась психологическая зависимость от лидера. Поскольку девушка нуждалась в серьезной психотерапевтической работе с глубинными проблемами раннего детства, она была направлена в специализированный психологический центр помощи для детей и подростков.

В результате проведенной работы отношения между девушками нормализовались, и напряженность в классе, где они учились, спала.

Константин

Мотивация обращения в психологическую службу. Константин

обратился к психологу с просьбой помочь ему разобраться в мужчине, который ухаживал за его матерью и хотел на ней жениться. Мать колебалась, т. к. два ее предшествующих брака распались. Будучи человеком мягким и нерешительным, окончательное решение она оставила за сыном.

Ситуация общения. Юноша испытывал большое чувство ответственности за судьбу матери. Он вместе с ней тяжело перенес ее разрыв с обоими мужьями, понимал, что она сильно переживала разводы и страдала от одиночества. Пытаясь как можно лучше разобраться в новом знакомом матери, он постарался собрать как можно больше фактов из его биографии, анализируя каждую встречу с ним и его друзьями, используя при этом вероятностные оценки. Научился различать особенности поведения «жениха» при его плохом и хорошем настроении, знал его вкусы, интересы и некоторые взгляды на жизнь и людей. Но, изучая друга матери, Костя пристрастно искал подтверждения лишь негативным, эгоистическим чертам его характера, хоть и сам чувствовал это.

Анализ ошибок в межличностном познании. Анализ бесед с Костей позволил сделать вывод, что, оценивая друга матери, он рассматривал конкретно каждый его поступок в соответствии с теми обстоятельствами, в которых он осуществлялся; каждую свою гипотезу о той или иной черте этого человека стремился проверить, наблюдая за ним в жизни. Критерии его оценок всегда были осознанными, продуманными и адекватными. Основной недостаток был связан с пристрастным отношением к «кандидату» в мужья и отсутствием возможности наблюдать за ним в различных жизненных ситуациях.

Психологический анализ показал, что у Константина наблюдался «эффект парентификации» (принятие ребенком роли родителя по отношению к членам своей семьи). Ему была оказана психологическая поддержка и разъяснено, что у него не может быть претензий к себе, поскольку с точки зрения наличия у него навыков понимания других людей они были сформированы у него на достаточно высоком уровне. Экспериментальная методика использовалась для подтверждения этого вывода. Основная работа с ним состояла в том, чтобы, используя метод убеждения, хотя бы немного ослабить груз ответственности за судьбу матери, которая сама должна принимать важные решения, касающиеся ее судьбы. Эта задача была решена. К сожалению, продолжить работу не удалось, поскольку мать Кости от общения с психологом отказалась.

Анастасия

Мотивация обращения в психологическую службу. В психологическую службу обратилась мать Насти. Она просила наладить отношения между дочерью и ее подругой. Необходимость восстановления контакта между девушками мать объясняла тем, что ее дочь была довольно замкнутой и ее связь с одноклассниками (и со сверстниками вообще) во многом зависит от подруги, девушки активной и общительной.

Конфликтная ситуация. Девочки недавно поссорились из-за того, что подруга Насти не стала ее ждать после занятий. Настя сделала вывод, что она просто-напросто надоела своей подруге, и, несмотря на то что та желала восстановить с ней хорошие отношения, она на контакт не шла, т. к. считала, что поведение подруги после выяснения отношений обусловливалось давлением на нее родителей, а не ее желанием.

Анализ ошибок межличностного восприятия Насти. Мнение девушки о том, что она надоела своей подруге, было составлено на основе болезненно воспринятого ею лишь одного поступка подруги и носило категорический характер. Под влиянием эмоций она отказывалась от конкретного анализа отношений со своей подругой.

В результате психологического обследования было установлено, что у девушки наблюдался дефицит базового доверия. Восстановить базовое доверие у школьников в рамках школьной психологической службы затруднительно, поэтому Настя была направлена в специализированный психологический центр.

Дарья и Анна

Мотивация обращения в психологическую службу. Дарья и Анна обратились к психологу после того, когда в общих чертах ознакомились с тем, чем занимаются психологи. Старшеклассницы хотели узнать, как можно безошибочно распознавать мысли и чувства людей по внешне выраженным признакам – глазам, выражению лица, позе и т. д. – независимо от периода знакомства, характера взаимодействия, ситуации, в которой происходит общение, и т. д.

Главное, что их волновало, – проверить правильность своих представлений о том, по каким признакам следует оценивать людей. При этом им хотелось, чтобы психолог выполнил лишь функцию носителя информации. Аналитическую работу они предпочитали провести самостоятельно. Девушки были уверены, что психологи обладают такими знаниями, благодаря которым достаточно лишь взглянуть на человека, чтобы понять, каково его

прошлое и предсказать будущее.

Анализ ошибок Даши и Ани. 1. У них были ошибочные представления о способах оценки интеллекта, воли и некоторых других свойствах личности. Выражение лица, мимика, пантомимика, нередко являясь важными показателями эмоционального состояния человека, тем не менее не могут служить единственными и, тем более, надежными критериями оценки психических качеств. 2. Вера в возможность мгновенно и безошибочно разобраться в человеке свидетельствовала об отсутствии у них, в частности, вероятностного подхода к оценке людей.

В данном случае подруги ни с кем не конфликтовали и фактически обратились в психологическую службу только «за справкой». В работе с ними было применено две методики: экспериментальная методика «Совершенствование межличностного познания» и техники из книги А. Пиза «Язык тела».

Одна из специфических задач, которую приходилось решать в ходе психологической работы с этими подростками, состояла в том, чтобы объяснить им ограничения, накладываемые на процесс познания использованием лишь невербальной информации о человеке. Вместе с тем, поскольку «клиентский запрос» школьниц был сделан на раскрытие возможностей, даваемых невербальной информацией, он был удовлетворен. Проведенная работа позволила избавить девушек от заблуждений и повысить качество их межличностного познания.

Представляя данный материал, мы ставили перед собой цель показать, что психологическая работа со старшеклассниками, направленная на совершенствование у них межличностного познания, может наталкиваться на значительные трудности, если консультант не будет учитывать их жизненного опыта, который представляет собой сложную структуру, включающую в себя различные установки и взгляды на людей, возникающие у человека в ходе жизни, когнитивные способы оценки действительности, навыки волевой саморегуляции, привычные поведенческие реакции на воздействия социальной среды, опыт эмоциональных переживаний человека, порождающий определенные защитные механизмы, и т. д. Задача психолога заключается в том, чтобы помочь человеку разобраться в том, что в его личном опыте является наиболее актуальным для него в настоящий момент, что сдерживает его личностный рост и что следует предпринять для изменения определенных элементов личного опыта, препятствующих решению жизненно важных

задач.

На основании представленного материала можно также сказать, что в школьную психологическую службу обращается достаточно много детей, нуждающихся в долгосрочной работе с психологом. В этой связи появилось новое понятие «психологическое сопровождение ребенка».

Предлагаемый нами подход к психологическому сопровождению включает **три больших блока:**

1. ***Диагностика.*** Она включает выявление негативных состояний и личностных проблем ребенка, обратившегося к психологу, а также изучение особенностей его личности, социальной ситуации развития и личного опыта.

2. ***Устранение причин, препятствующих эффективному развитию личности.*** На первом этапе психолог работает «как скорая помощь». Прежде всего необходимо завоевать доверие ребенка, без которого достичь положительного результата в работе невозможно. Усилия психолога должны быть направлены на то, чтобы по крайней мере ослабить негативные переживания детей, вселить в них оптимизм, повысить, насколько это возможно, уверенность в своих силах, придать положительный импульс для дальнейшей работы.

На втором этапе оказывается психологическая поддержка ребенку, которая может осуществляться в форме индивидуальных консультаций или тематического тренинга развития детей со сходными проблемами.

После вторичной диагностики, в ходе которой отслеживается результативность проведенной работы, принимается решение об использовании развивающих программ. Их цель состоит в том, чтобы обеспечить развитие различных сторон психики, способствуя успешной адаптации детей к социуму. Применяя различные тренинги, ролевые игры, дискуссии, метод индивидуального консультирования и т. д., стимулируется развитие социального интеллекта, формирование копингового поведения, навыков самопознания, саморегуляции и конструктивного взаимодействия. В случае необходимости работа, начатая с ребенком на первом этапе, продолжается и углубляется.

Если вторичная диагностика показывает, что мы не добились желаемого результата, то ребенок направляется в специализированный психологический центр.

3. ***Подведение итогов совместной работы с психологом***. Этому виду работы придается большое значение. Как правило, подведение итогов проводится в ходе одной-двух встреч. Психолог и клиент вместе вспоминают весь путь, пройденный

ими в ходе совместной работы.

При этом внимание обращается на то, что он переживал и что приобрел, общаясь с психологом и группой (или группами). Психолог дарит своему клиенту папку с его рисунками, тестовыми показателями, некоторыми выписками из протоколов тренингов и т. д. Такое «закрепление» итогов психологического воздействия способствует углублению самопонимания и личностной рефлексии. В заключение обсуждаются проблемы, над которыми он в дальнейшем будет работать самостоятельно.

Совершенствование стратегий межличностного познания у учителей

Методика «Совершенствование стратегий межличностного познания» используется нами в работе с преподавателями более 20 лет. Она применялась в работе с учителями ряда московских школ, а также в программах повышения квалификации учителей факультета психологии МГУ. За это время накоплен большой опыт ее применения, который говорит о следующем.

Данную методику можно использовать в индивидуальной и лекционной работе с учителями. В первом случае ее можно вводить по частям, в зависимости от готовности учителя совершенствоваться в направлении, задаваемом методикой. Ее не рекомендуется давать на начальных этапах работы в школе, пока психолог не нашел свою «нишу» в педагогическом коллективе, не приобрел авторитета и на деле не доказал, что он имеет право чему-то учить учителей. Тем более пониманию детей, с которыми педагоги проводят гораздо больше времени, чем психологи.

Использование методики, когда работа с учителями проводится в лекционной форме, имеет некоторые особенности, обусловленные следующим.

Вначале учителям объясняется цель проводимых занятий и его план. Как правило, формулируются две цели. Первая цель направлена на ознакомление учителей со способами познания, позволяющими совершать наименьшее количество ошибок, которые учителя делают в процессе познания детей. Второй целью является ознакомление учителей с методикой поэтапного формирования знаний, дающей возможность достигать хороших результатов в процессе обучения детей, имеющих незначительные трудности (в пределах нормы) в усвоении знаний.

Далее раскрывается план занятий. Учителям сообщается, что на первом этапе они ознакомятся с проблемными задачами. (Объясняется, что элементы проблемного обучения используются на начальном этапе обучения по методике поэтапного

формирования умственных действий.) На втором этапе они ознакомятся с эффективными способами межличностного познания. Это – самая трудная часть методики, она потребует от них определенного напряжения сил. Далее они узнают, как осуществляется закрепление знаний в соответствии с теорией поэтапного формирования. На третьем, заключительном, этапе речь пойдет о контроле за усвоением знаний.

В соответствии с методикой, представленной в главе 2, на мотивационном этапе учителя получают проблемные задачи на определение личностных свойств людей.

1. При этом в качестве объекта рассмотрения им предлагаются анонимные люди с выдающимися способностями. (О последнем испытуемым не сообщается.)

2. Зачитываются такие отрывки из биографий, в которых содержатся второстепенные или бытовые эпизоды из их жизни.

3. На первом этапе составления характеристик героев (или оценки их поступков) респондент использует лишь свой собственный опыт, свои знания и умения.

4. Только после завершения этой работы респонденту сообщаются имена анализируемых им людей. Осознание совершенных ошибок стимулирует респондентов к овладению методами, позволяющими избегать подобных ошибок.

Нередко сообщение имен людей, поступки которых учителя только что оценили невысоко, вызывает удивление, чувство неловкости и сильный эмоциональный отклик. Первое связано с тем, что, как правило, поступки героев отрывков расходятся с общепринятыми представлениями о них. Второе (а эта реакция бывает особенно сильно выраженной именно в учительской аудитории) определяется тем, что учителя испытывают чувство стыда, потому что они не знают того, что должен был бы знать, как им кажется, каждый, кто считает себя культурным и образованным человеком. Это и порождает довольно сильные эмоции. Они могут проявляться в виде реакции удивления: «Ну надо же, ну никогда не могла бы подумать!», «Неужели это правда? Этого не может быть!». А также в форме реакции возмущения: «Не верю, вранье!» Или реакции восхищения: «Это очень интересно! Где об этом можно прочитать подробнее?», «Здорово!». Забегая вперед, следует отметить, что учителя надолго запоминают эти занятия и даже по прошествии десяти лет они говорят о том, что хорошо запомнили отрывки, с которыми они ознакомились в курсе лекций, посвященных работе с детьми.

Естественно, что в аудитории учителей часто встречаются люди с богатой эрудицией, превосходящей эрудицию лектора в

вопросах литературоведения. Например, однажды в аудитории находилась учительница, имеющая серьезную подготовку в области литературного творчества Ф. М. Достоевского. Она заявила, что повествование лектора базируется на воспоминаниях второй жены Федора Михайловича (см. с. 130–131), а она была человеком пристрастным, и верить ей нельзя. Более авторитетные люди давали Достоевскому совсем другую характеристику и т. д.

Если не быть готовым к таким высказываниям слушателей, то незаметно можно перейти к обсуждению проблем, которые стихийно поднимает аудитория. Например: «Можно ли верить второй жене Достоевского?», «Могут ли учителя требовать от учеников, чтобы они серьезно занимались, когда сами многого не знают?», «Имеем ли мы право судить великих людей?» и т. д. Чтобы преодолеть «эмоциональный всплеск» аудитории, необходимо быть готовым к нему. Для овладения вниманием слушателей можно, например, использовать прием «присоединения», позволяющий в дальнейшем направить внимание в нужном направлении.

После этого в соответствии с методикой перед респондентами ставится задача попытаться объяснить, почему у них возникли их ошибочные суждения о достойных людях и как можно было бы их избежать? При этом ведущий должен учитывать эмоциональное состояние аудитории. Не всегда обсуждение вопроса об ошибках слушателей уместно. Если слушатели переживают свои ошибки как проявление своей недостаточной компетентности и даже неполноценности, вопрос следует максимально смягчить. Например, можно поинтересоваться, почему многие современники великих людей так ошибались в них? Если слушатели чувствуют себя скованно, то правильнее сослаться на свои собственные ошибки, которые мог бы совершить психолог, если бы являлся «наивным наблюдателем». Например, разбирая фрагмент из биографии Достоевского, можно сказать: «Я недолюбливаю людей высокомерных, и мне кажется, что если бы в гостях у своих знакомых я встретила мрачного типа, который ни с кем не здоровается, то, вполне вероятно, я также испытала бы по отношению к нему негативные чувства и постаралась бы избежать общения с ним».

После обобщения всех ответов на поставленный вопрос респондентам предлагается ознакомиться со способами межличностного познания, применение которых позволяет не допускать грубых ошибок при оценке людей. Для этого вначале респонденты получают учебные карты, содержащие краткую информацию о способах межличностного познания. К учебным

картам прилагается дополнение – перечень основных психологических понятий, на которые в первую очередь необходимо опираться, оценивая человека всесторонне (*Рождественская Н. А.* Способы межличностного познания, их развитие и формирование у учителей, родителей и школьников: дис… д-ра психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2005. – 373 с). Даются определения этих понятий, и раскрывается их содержание. Использование указанных понятий позволяет респондентам скорректировать на их основе свои представления о человеческих качествах, сделать рассмотрение важнейших сторон интересующего их человека более глубоким.

Как показывает опыт применения учебных карт, лучше, если они предъявляются не одновременно, а последовательно, непосредственно перед объяснением содержания того или иного способа познания. Объясняется это тем, что при одновременном предъявлении всех учебных карт внимание учителей рассеивается. Они начинают обсуждать содержание каждой карты друг с другом, и темп работы снижается.

Что касается дополнения к учебной карте, то оно не должно быть слишком большим, т. к. на ознакомление с ним требуется достаточно много времени. Учителя продвигаются в работе с длинным списком с разной скоростью, и в этом случае удерживать внимание всей аудитории оказывается весьма сложно. Однако это не означает, что большой список с перечнем личностных свойств не нужен. Дело в том, что среди учителей всегда встречается определенное количество слушателей, которые хотят ознакомиться с предлагаемыми им материалами более основательно после лекции. Такую возможность им нужно предоставить, и поэтому соответствующие распечатки в достаточном количестве всегда должны быть под рукой.

После ознакомления респондентов с учебной картой начинается подробное объяснение того, как способы межличностного познания должны применяться на практике, т. е. учителя переводятся на этап уяснения схемы ООД. Затем вновь зачитывается отрывок из биографии известного человека, уже использованный на мотивационном этапе. На этом примере им объясняется, как применять способ познания, представленный в учебной карте. После чего рассматривается следующий отрывок, и респондентам предлагается самим прокомментировать, как следует использовать изучаемый способ познания при анализе личностных особенностей человека, о котором говорится в отрывке. Далее предъявляется следующая учебная карта, и вся процедура повторяется вновь.

Рассматривая трудности работы на этом этапе формирования

способов межличностного познания, следует указать на то, что, как правило, психолог работает в сложившемся коллективе взрослых людей, пристрастно относящихся к результатам своей работы. Поэтому нередко приходится сталкиваться с ситуацией, когда учителя во время занятий начинают выяснять отношения по поводу оценок, которые они в разное время давали своим ученикам. Эти процессы могут носить скрытый и явный характер. В скрытой форме – когда один учитель сообщает другому учителю свои выводы о его ошибках шепотом. В явной – когда учительские ошибки обсуждаются публично, либо группой учителей, либо всем коллективом. Кроме того, именно на этом этапе учителя задают психологу вопросы по поводу конкретных детей, которые вызывают у них трудности в обучении и воспитании. Нередки случаи, когда женщин-учителей интересуют и проблемы собственных взаимоотношений с членами их семей. Часто эти вопросы не имеют прямого отношения к теме занятий. На этом этапе психолог должен быть готов к «неудобным» вопросам, сбивающим работу. Усилия следует направлять на то, чтобы, «контейнируя» негативные эмоции слушателей, не упускать инициативу из своих рук и продвигать процесс формирования дальше.

Аудитории следует разъяснить, что на данном этапе работы речь идет об эффективных способах познания людей. Что способы познания, безусловно, связаны и с тем, как мы ведем себя по отношению к другим людям и, в частности, детям. Однако выбор того или иного способа поведения определяется и тем, как мы себе его представляем, и другими причинами, о которых пойдет речь в дальнейшем.

Этот этап является решающим в усвоении способов познания, поэтому необходимо обеспечивать его детальное прохождение и не упускать из виду ни одного вопроса, имеющего отношение к пониманию материала. В зависимости от состояния и настроя аудитории нужно либо заканчивать лекцию на этом этапе, либо переходить на этап отработки схемы ООД. Лекция заканчивается, если аудитория «эмоционально перегрета», если на уяснение схемы ООД ушло слишком много времени или если на предшествующих этапах работы не удалось сформировать познавательную мотивацию к дальнейшей работе.

Этап отработки схемы ООД. Как правило, отработка схемы ООД проводится в аудитории учителей, имеющих познавательную мотивацию и включенных в работу с методикой. Поэтому этот этап не столь сильно эмоционально заряжен и не сопряжен с преодолением трудностей, возникающих на предшествующих этапах.

Анализ новых учебных ситуаций с опорой на учебную карту. Вначале учителям предъявляются новые отрывки с описанием фактов из жизни выдающихся людей, и предлагается дать свою интерпретацию этих фактов на основе знаний, полученных на этапе уяснения схемы ООД. Основная задача психолога состоит в том, чтобы при обсуждении личностных качеств человека педагоги правильно использовали все имеющиеся в их распоряжении знания, зафиксированные на учебных картах, которыми им разрешается пользоваться. В этом случае необходимо стремиться к тому, чтобы учителя давали полные и развернутые ответы. В соответствии с требованиями методики данный этап заканчивается тогда, когда респонденты постепенно перестают пользоваться учебными картами, запоминая их содержание.

Анализ новых учебных ситуаций без опоры на учебную карту. Вначале процедура анализа учебных ситуаций ничем не отличается от той, которая была принята на предшествующем этапе, за исключением того, что учителя действуют без опоры на учебную карту (материализованную схему ООД). Затем вводятся новые задания. Респондентам предлагается прослушать отрывок из жизнеописания известного человека, поступки которого ведущий интерпретирует, используя неадекватные способы межличностного познания. От респондентов требуется объяснить, какие ошибки совершаются, и дать правильную интерпретацию поведения персонажей. Постепенно психолог отказывается от требования давать полные и развернутые ответы.

Свернутый анализ учебных ситуаций. Прослушав отрывок и его неправильную интерпретацию, учителя должны лишь обнаружить ошибки и указать, какие ошибки совершаются.

На этом лекционная часть отработки способов межличностного познания заканчивается. Однако приходится возвращаться к материалу лекций, когда с учителями обсуждаются конкретные поступки и личностные свойства их воспитанников. Поскольку школьные психологи, работающие непосредственно в школах, имеют возможность работать с учителями и после чтения лекционного курса, они могут продолжать отработку способов межличностного познания у них, если процесс формирования знаний закончился на этапе усвоения схемы ООД.

Опыт работы с учителями над данной проблемой говорит также о том, что у многих из них процессы личностного роста и усвоения знаний и умений, которые с ними связаны, тормозятся до тех пор, пока они не избавятся от своих сложных внутренних конфликтов и сильных переживаний, (обусловленных у

некоторых из них сильными психическими травмами, в том числе и полученными в детском возрасте). Означает ли это, что педагогами зачастую становятся люди, предрасположенные к невротическим расстройствам? Мы думаем, что это не так. Ранимость учителя определяется главным образом сложностью стоящих перед ним задач воспитания и обучения, которые он решает в современных трудных условиях, той ответственностью, которую возлагает на него общество, а также не всегда объективной критикой в адрес учителей, весьма распространенной в средствах массовой информации в последние годы.

Контрольные вопросы и задания

1. Как построена «Методика формирования стратегий межличностного познания»?
2. Как построена «Методика совершенствования стратегий межличностного познания»?
3. Охарактеризуйте методики диагностики стратегий межличностного познания, представленные в пособии.
4. Приведите примеры применения методик формирования стратегий межличностного познания в психологической службе для подростков.
5. Что обеспечивает прочность усвоения стратегий межличностного познания, а также любых знаний и действий?

Рекомендуемая литература

Рождественская Н. А., Березина А. В. Формирование у подростков способности вероятностно оценивать сверстников // «Мир психологии». 2001. № 3. – С. 111–115.

Рождественская Н. А. Межличностное познание: психолого-педагогический аспект. – М.: Пер Сэ, 2004. – 285 с.

Рождественская Н. А. Способы межличностного познания, их развитие и формирование у учителей, родителей и школьников // Дис… д-ра психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2005. – 373 с.

Рождественская Н. А., Сорин А. В. Диагностика способов межличностного познания подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». 2009. № 4. – С. 67–77.

Рождественская Н. А. Особенности межличностного познания и пути его формирования у педагогов // Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». 2011. № 3. – С. 87–99.

Заключение

Завершая пособие, хотелось бы еще раз обратить внимание на то, что проблема профилактики девиантного поведения поставлена давно, однако в должной мере она пока не решена. Отсутствует общепринятая теория психопрофилактики, авторские концепции психопрофилактики девиантного поведения не получают широкого распространения, специалисты, разрабатывающие эту проблему, – психологи, психиатры, педагоги, юристы, социологи – разъединены.

Вместе с тем общество продолжает терять молодых людей по таким причинам, как химическая зависимость, депрессии, суициды, и другим. Многие молодые люди эмоционально неблагополучны: излишне тревожны, страдают от навязчивых мыслей, акцентуаций характера, любовной, сексуальной, игровой и прочих зависимостей. Все это свидетельствует об острой необходимости профилактической работы, которая должна предотвращать появление отклоняющегося поведения. Востребованность именно психопрофилактической работы определяется тем, что, как известно, коррекция многих видов девиантного поведения не всегда оказывается эффективной.

Мы считаем, что психопрофилактическую работу с подростками и юношами следует проводить так, чтобы к моменту окончания школы основные личностные свойства у них были сформированы и выступали в функции компонентов ментальной системы управления деятельностью. Она должна базироваться на взглядах и убеждениях, выражающих отношение молодых людей к действительности, другим людям и самим себе и определяющих иерархию ценностей и мотивов. Их реализация должна обеспечиваться с помощью интеллекта, воли, качественной эмоциональной саморегуляции, характера (стиля взаимодействия с другими людьми) и способностей. Показателями эффективности психопрофилактики являются высокий уровень гармоничного развития основных личностных свойств, их слаженная работа как системы управления деятельностью и их качественная рефлексия подростками.

Существенный вклад в психопрофилактическую работу с подростками могут внести представленные в пособии методики развития стратегий межличностного познания, обеспечивающие более или менее адекватное понимание личностных особенностей людей и оказывающие развивающий эффект на становление личности субъектов познания в целом.

Литература

Абдулова Т. П. Агрессивный подросток. – М: Академия, 2008. – 128 с.

Андреева Г. М. Психология социального познания: учебное пособие. – М: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.

Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

Ануфриев А. Ф. Психологический диагноз. – М: Ось-89, 1993. – 192 с.

Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Издательство Мос. ун-та, 1990. – 367 с.

Бабаян Э. А. Наркомания и токсикомания // Руководство по психиатрии. В 2-х томах / Под ред. Г. В. Морозова. Т. 1. – М.: Медицина, 1988. – С. 169–218.

Баженов В. Г., Баженова В. П. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. – М.: Феникс, 2007. – 352 с.

Бердяев П. Самопознание. – М.: Дэм, 1990. – 184 с.

Березина А. В. Особенности формирования межличностного восприятия как условие совершенствования общения у подростков: дис… канд. психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2003. – 129 с.

Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.

Бодалев А. А. Личность и общение. – М., 1983. – 272 с.

Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.

Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

Войскунский А. Е. Психология и Интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.

Выготский Л. С. Детская психология. Собрание сочинений. Т.

4. – М: Педагогика, 1984. – 432 с.

Военная инженерная психология / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. А. Офицерова, В. Ф. Рубахина. М: Просвещение, 1970. – 400 с.

Гарбузов В. И. Нервные дети. – Л.: Медицина, 1991. – 176 с.

Гельдер М., Гэт Д., Мейо Р. Оксфордское руководство по психиатрии в 2 т. Т. 2. – Киев: Сфера, 1997. – 435 с.

Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.

Гордееева Т. О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.

Грачикоеа Е. В. Когнитивный компонент межличностного восприятия как профессионально важное качество учителя: дис… канд. психол. наук. – М: Моск. ун-т, 2002. – 144 с.

Грищенко Л. А., Алмазоеа Б. Н. Побег из дома и бродяжничество. – Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. – 68 с.

Гусева Н. А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 256 с.

Долгиноеа О. Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: дис… канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 166 с.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.

Достоевский Ф. М. Подросток. Собрание сочинений. Т. 8. – М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1957. – 600 с.

Дубровина И. В., Юферева Т. Н. Методические рекомендации для учителей по составлению психологической характеристики школьника. – М., 1987. – 12 с.

Егоров А. Ю. Возрастная наркология. – СПб.: Дидактика Плюс; М.: Институт обще гуманитарных исследований, 2002. – 272 с.

Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.

Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 448 с.

Зиновьева И. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.

Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М: Академия, 2003. – 288 с.

Идобаева О. А. Психологическое сопровождение развития личности на разных этапах профессионализации. – М: Эко-Пресс, 2011. – 172 с.

Идобаева О. А., Подольский А. И. Психологическое

благополучие современных подростков: актуальный уровень и пути его повышения. – М: Эко-Пресс, 2012. – 200 с.

Ильясов И. И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200 с.

Ипатов А. Подросток. От саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи. – СПб.: Речь, 2011. – 112 с.

Исмуков Н. И. Без наркотиков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 320 с.

Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. – М: Педагогика, 1991. – 256 с.

Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 238 с.

Ким Ю. О. Особенности чувства одиночества в старшем подростковом возрасте: дипломная работа. – М: Моск. ун-т, 2005. – 65 с.

Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). – М.: Педагогика, 1991. – 171 с.

Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). – М.: Медицина, 1979. – 608 с.

Коеальчук М. А., Тарханова И. Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация. – М.: Владос-Пресс; КДУ, 2013. – 286 с.

Коломенский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. – Минск: Народная асвета, 1969. – 234 с.

Колесов Д. В., Мягков И. Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М.: Просвещение, 1986. – 120 с.

Кольцова М. М. Медлительные дети. – Л.: Медицина, 2003. – 176 с.

Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 640 с.

Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. – № 11. – С. 15–18.

Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.

Кон И. С. Многоликое одиночество. //Знание-сила. 1986. – № 12. – С. 40–42.

Кон И. С. Психология старшеклассника. – М: Просвещение, 1980. – 192 с.

Кондратенко В. Т., Кгумное С. А. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция. – Минск: Аверсэв, 2004. – 368 с.

Короленко Ц. П, Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 245 с.

Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М.:

Педагогика, 1979. – 474 с.

Кравцова М. М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. – М.: Генезис, 2005. – 111 с.

Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: автореф… канд. психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2005. – 27 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Издательство политической литературы, 1977. – 304 с.

Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Академия, 2008. – 430 с.

Литвак М. Психология одиночества // Еженедельник «Школьный психолог». 2001. – № 44.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.

Личко А. Е., Битенский В. С. Подростковая наркология. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с.

Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 124–135.

Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – М.: Издательство УРАО, 1989. – 128 с.

Макартычева Г. И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.

Малкина-Пых И. Г. Исследование влияния индивидуально-психологических характеристик на результаты коррекции пищевого поведения и алиментарного ожирения. / Сибирский психологический журнал. 2008. – № 30. – С. 90–94.

Малышева С. В. Образ Я и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество: дис… канд. психол. наук. – М: Московский университет, 2003. – 154 с.

Мамайчук И. И., Смирнова М. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.

Мафсон Л, Вейсман М., Моро Д., Клерман Док. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия. – М.: Эксмо, 2003. – 320 с.

Межерицкая Л. Д. Психологические средства стабилизации личностных особенностей студентов: автореф. дис… канд. психол. наук. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2009. – 24 с.

Мельникова К. В. Условия формирования научно обоснованных способов оценки личностных свойств детей у будущих педагогов: дис… канд. психол. наук. – М.: Московский университет, 2007. – 139 с.

Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2008. – 445 с.

Микляева А. В., Румянцева П. В. Трудный класс. Диагностическая и коррекционная работа. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.

Можгинский Ю. Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. – М.: Когито-Центр, 2008. – 184 с.

Москаленко В. Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании. Пособие для врачей, психологов и родственников больных. – М.: Анахарсис, 2002. – 112 с.

Москаленко В. Д. Зависимость – семейная болезнь. – М.: Пер Сэ, 2009. – 128 с.

Мохова М. Л. Сексуальное насилие: мифы и факты // Помощь пережившим сексуальное насилие: концепция, опыт, исследования. Методическое пособие / Под ред. З. В. Луковцевой. – М.: ЭТИПАК, 2011. – С. 10–19.

Мужичкова Ю. Е. Роль художественных форм самовыражения в развитии личностной сферы подростков: дис… канд. психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2008. – 136 с.

Немое Р. С. Психология. Кн. 3. М.: Владос, 2001. – 640 с.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 192 с.

Оечароеа Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Издательство Института психотерапии, 2003. – 320 с.

Ожиева Е. Н. Буллинг как разновидность насилия. Школьный буллинг. http://www.rusnauka.com/33NIEK2008/Psihologia/37294.doc.htm.

Петрова А. Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением. – М: Флинта; МПСИ, 2008. – 152 с.

Писарева Е. А. Восприятие социальной поддержки как фактор формирования образа Я и образа сверстника у старших подростков: дис… канд. психол. наук. – М: МГУ, 2006. – 149 с.

Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости // Психологический журнал. 1986. – № 1. – С. 62–72.

Писаренко В. М., Рождественская Н. А. Методы совершенствования межличностного познания. //Вестник Моск. ун-та. Серия 14. «Психология». 1998. – № 2. – С. 74–80.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков:

психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 196 с.

Профилактика детских и подростковых суицидов: Методические рекомендации. / Ред.: Л. Н. Антонова, В. Н. Ахренов, Т. Н. Ткачева. – М.: АСОУ, 2011. – 44 с.

Раис Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.

Разумова А. В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями: дис… канд. психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2004. – 160 с.

Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 576 с.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 317 с.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986. – № 4. – С. 69–76.

Рождественская Н. А. Межличностное познание: психолого-педагогический аспект. – М: Пер Сэ, 2004. – 285 с.

Рождественская Н. А. Как понять подростка. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 86 с.

Рождественская Н. А. Способы межличностного познания, их развитие и формирование у учителей, родителей и школьников: дис… д-ра психол. наук. – М: Моск. ун-т, 2005. – 373 с.

Рождественская Н. А., Сорин А. В. Диагностика способов межличностного познания подростков: апробация методики // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. – № 4. – С. 67–77.

Рождественская Н. А., Березина А. В. Формирование у подростков вероятностного оценивания сверстников. // Мир психологии, 2001. – № 3. – С. 112–115.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.

Руководство по предупреждению насилия над детьми/под ред. Н. А. Асановой. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1997. – 512 с.

Серебрякова К. А. Условия формирования образа «Я»

и представлений о сверстнике у подростков: дис… канд. психол. наук. – М.: Моск. ун-т, 2004. – 157 с.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

Смирнов С. Д. Психология образа: Проблемы активности психического отражения. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1985. – 231 с.

Смирнова Е. Е. Познаю себя и учусь управлять собой. Программа уроков психологии для младших подростков (10–12 лет). – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.

Соколова Е. Л. Нормальные трудности подросткового возраста // Учителям и родителям о психологии подростка. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 35–67.

Сорин А. В. Формирование способов межличностного познания как фактор развития личности старших подростков: дис… канд. психол. наук. – М: Моск. ун-т, 2012. – 146 с.

Спиеакоеская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1988. – 200 с.

Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в трех томах. – М.: Медгиз, 1965.

Сухотина-Толстая Т. Л. Воспоминания. – М.: Художественная литература, 1981. – 526 с.

Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков. Система работы, диагностика, тренинги. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.

Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. – № 6. – С. 26–38.

Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. – М.: Издательство Института психотерапии, 2000. – 281 с.

Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 187 с.

Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Азбука, 2013. – 480 с.

Фрейд З. Психология сексуальности. – Минск: Прамеб, 1993. – 289 с.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ; Хранитель; Мидгард, 2007. – 624 с.

Харитонова Т. Г. Психопрофилактическая деятельность практического психолога: целеполагание и условия успешности реализации. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 214 с.

Хараш А. У. Психология одиночества // Журнал «Педология». 2002. – № 4. – С. 14–22.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2008. – 609 с.

Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности. – М.: Академия, 2005. – 120 с.

Черепанова Е. М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку. – М.: Академия, 1997. – 95 с.

Чурбанов В. Непризнанные гении. – М.: Молодая гвардия, 1977. – 176 с.

Шихирев П. Н. Исследование стереотипа в американской социальной психологии // Вопросы философии. 1978. – № 5. – С. 168–175.

Шкурина М. Волшебный лес. http://maminiskazki.ru/volshebnyj-les-meditativnaya-skazka.html

Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Трикста, 2005. – 336 с.

Щеглов Ф. Г. Игровая зависимость. – СПб.: Речь, 2007. – 448 с.

Элъконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М: Педагогика, 1989. – 560 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Университетская книга, 1996. – 344 с. (а)

Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато; АСТ; Университетская книга, 1996. – 592 с. (б)

Юреевич А. Ю. К анализу исследований каузальной атрибуции в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. 1986. – № 5. – С. 168–175.

Ямбург К. А. Воспитание историей. – М: Знание, 1989. – 78 с.

Allport G. W. The nature of prejudice. – N.Y.: Doubleday & Co. Csepeli, Gy. and Orkeny, 1958. – 496 p.

Bradshaw J. Bradshaw on: the family. – Deerfield Beach: Health Communications, 1988. – 255 p.

Cook M. Perceiving others. The psychology of interpersonal perception. – N.Y.: Methuen, 1979. – 180 p.

Heider F. The psychology of interpersonal relations. – N.Y.: Wiley, 1958. – 322 p.

Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment // Ed. by Kimberly S. Young and Cristiano Nabuco de Abreu. – Hoboken, New Jersey: John Willey and Suns, Inc., 2011. – 289 p.

Jones E. E., Davis K. E. From acts to dispositions // Advances in Experimental Social Psychology. 1965. V. 2. – P. 112–148.

Kelley H. H. Attributional theory in social psychology // Nebraska symposium on motivation. Lincoln. 1967. – P. 192–240.

Kelly G. A. The psychology of personal constructs / V. 1, 2. – NY:

Norton, 1955.

Lippmann W. Public opinion. – NY: Harcourt, Brace and C°, 1922. – 427 p.

Marcia J. E. Identity in Adolescence // Handbook of adolescent psychology/ Ed. by J. Adelson. – N.Y: John Willey, 1980. – P. 213–231.

Marcia J. E. Development and validation of ego identity statuses. Journal of Personality and Social Psychology. 1963. № 3. – P. 551–558.

Mellody P., Miller A. W., Wilier K. Facing Love Addiction. – N.Y.: HarperCollins – 1992. – 272 p.

Osgood Ch., Suci S., Tannenbaum P. Measurement of meaning. – Urbana, IL: University of Illinois Press, 1957. – 520 p.

Tagiuri R. Person perception // Handbook of Social Psychology ed. by Lindzey G. & Aronson E. V. 3. – N.Y., 1969. – P. 395–449.

Young K. Caught in the Net: How to Recognize Internet Addiction and A Winning Strategy for Recovery. – NY: John Wiley & Sons, – 1998. – 256 p.

notes

Примечания

1

Основы психодиагностики изучаются на более раннем этапе обучения в рамках общих курсов и практикумов.

2

В отдельных случаях термин «делинквентное поведение» применяется для всех видов правонарушений, а уголовные преступления рассматриваются как составная часть делинквентного поведения.

3

Раздел МКБ-10 «Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ» включает следующие подразделы:

F10 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления алкоголя;

F11 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления опиоидов;

F12 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления каннабиноидов;

F13 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления седативных или снотворных веществ;

F14 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления кокаина;

F15 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления других стимуляторов, включая кофеин;

F16 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления галлюциногенов;

F17 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления табака;

F18 Психические и поведенческие расстройства в результате употребления летучих растворителей;

F19 Психические и поведенческие расстройства в результате сочетанного употребления наркотиков и использования других психоактивных веществ.

4

Ремиссия – период хронической болезни, характеризующийся ослаблением или исчезновением ее признаков.

5

Дисфункциональной семьей называется любая конфликтогенная семья, в которой дети живут в атмосфере пренебрежения, насилия или агрессии со стороны одного или обоих родителей, а другие члены семьи приспосабливаются к такому укладу жизни, подчиняясь родителям, занимающим лидерские позиции.

В контексте нашей работы термины «аддикция» и «зависимость» используются как синонимы.

В специальной литературе термины «аддикция» и «аддиктивное поведение» трактуются неоднозначно (подробнее см.: Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков. – СПб.: Речь, 2005. – С. 101–102).

7

Фрустрация – это негативное эмоциональное состояние напряженности, характеризующееся совокупностью переживаний (гнев, стыд, страх, отчаяние и т. д.) и поведенческих реакций (агрессия, самоизоляция, уход в грезы и фантазии, прием ПАВ), которое возникает при появлении препятствия в процессе выполнения деятельности, направленной на реализацию цели или удовлетворение потребности. Сила фрустрации определяется следующими факторами: близостью/отдаленностью конечного продукта деятельности, силой препятствия на пути выполнения деятельности, силой потребности, породившей деятельность, действием случайных факторов либо целенаправленным вмешательством других людей.

Компульсивность – неспособность удержаться от определенных действий, например, от того, чтобы не переедать, не принимать ежедневно алкоголь и т. д.

9

Интроект – психоаналитическое понятие, обозначающее плохо осознаваемую установку, некритически усвоенную от родителей или других значимых людей и выступающую в качестве правила поведения человека в социуме. Он может руководствоваться интроектом даже при наличии у него самостоятельно выработанной системы ценностей, принципы которой не совпадают с содержанием интроекта.

10

Перфекционизм – склонность всегда и во всем соответствовать самым высоким социальным стандартам: например, учиться только на «отлично», быть образцовой женой, образцовым отцом, достичь пика в профессиональной карьере и т. д.

11

Иногда среди гиперактивных детей встречаются и отличники. Как правило, это одаренные дети, у которых гиперактивность преобладает, а нарушения внимания незначительные.

12

Среди психологов нет единого взгляда на периодизацию психического развития личности. Однако нельзя сказать, что мнения специалистов значительно расходятся. Мы придерживаемся следующей классификации: от 11–12 до 14–15 лет – подростковый период; от 14–15 до 17–18 лет – период ранней юности.

13

Отличник дал письменный ответ на вопрос, который через некоторое время достался Дане. Даня полностью списал ответ отличника. Учительница этого не заметила.